

LAS PRINCIPALES DIVERGENCIAS ENRTE LA ENSEÑANZA DE ELE A ADULTOS Y A NIÑOS: ¿AHORA O NUNCA?

Oleg Shatrov

Jefe de estudios del Centro de lengua española y cultura Adelante

Unos dicen que los adultos no son capaces de aprender una lengua extranjera a la perfección, otros, a la inversa, cometen el colosal error de aplicar la misma metodología en la formación de personas adultas que en la enseñanza infantil y viceversa. Ni tanto ni tan poco: existen diferencias esenciales en la forma de enseñar a niños y a adultos (¿pedagogía vs. andragogía?). El fin de esta somera reflexión es, aportando referencias prácticas, científicas y bibliográficas, concienciar y sensibilizar a los profesores de ELE sobre la existencia del mencionado contraste y motivarlos a ceñirse a los objetivos, necesidades y posibilidades reales de sus alumnos.

I. ¿Existe o no el periodo crítico?

En general, el estudio de la adquisición de lenguaje se aborda por diversas disciplinas. Aquí nos serviremos, principalmente, de los logros de la lingüística, tomando de otras ciencias aquellos aspectos que están directamente relacionados con los objetivos de nuestro trabajo.

Existen múltiples teorías con respecto a cómo se desarrolla el lenguaje en el ser humano. Consultando investigaciones sobre el tema, encontramos descripciones que establecen las etapas por las que pasa una persona en su evolución lingüística. Una de ellas es la *Hipótesis del período crítico*, postulada a finales de los 60 por Eric Lenneberg, según la cual la capacidad para adquirir el lenguaje disminuye notablemente cuando se alcanza la pubertad.

Sostenía el neurólogo alemán que, durante los diez primeros años de vida, el cerebro del niño se va moldeando de tal manera que su capacidad lingüística, de ser compartida por ambos hemisferios, pasa a depender mayormente del hemisferio izquierdo. Dicho de otro modo, la capacidad que tienen las neuronas de formar nuevas redes sinápticas se reduce y, por tanto, la disposición al aprendizaje de un idioma también disminuye.

Aunque el término de “periodo crítico” es ampliamente conocido y usado en la jerga de la educación, no deja de tratarse de una hipótesis dentro de la neurología (TORRES, J., 2005). Con el imparable avance de esta ciencia y el interés creciente por la investigación experimental, se han hallado tanto evidencias que respaldan dicha hipótesis como las que la desmienten. Son muchas, variadas y complejas, por lo cual no vamos a poder incluirlas en este breve trabajo. Limitémonos, pues, a admitir la irrefutable verdad de que no aprenden los adultos igual que los niños ¡y viceversa! Es algo que todos habremos llegado a comprobar en la práctica. Eso sí, no se trata de estigmatizar aquí al estudiante adulto por su incapacidad de aprender bien una lengua extranjera, sino de matizar y corregir esta aprensión. Más aun, las diferencias destacadas pueden y deben servirnos para decidir qué enfoque didáctico adoptamos según las características etarias de nuestros alumnos. Manos a la obra.

II. Exista o no el periodo crítico

Independientemente de la existencia del periodo crítico –y muy a pesar del omnipresente pero ilusorio discurso comunicativista– tenemos que ser francos y reconocer que la enseñanza de una lengua extranjera a adultos no se puede llevar a cabo de la misma forma y con las mismas consideraciones que se hace con los niños. Existen múltiples y muy diferentes factores, relacionados en mayor o menor medida con la edad, que nos lo impiden. Veamos algunos.

El entorno

Lo primero que tenemos que recordar es que el tipo de interlocutores, hablantes de la lengua meta, que encuentran los adultos a lo largo de su peripecia estudiantil es distinto al que les toca a los niños. Por ejemplo, ¿cuántos están dispuestos a cooperar con el adulto en su instrucción? Pues, no muchos. Como aprendientes que somos todos, habremos topado en más de una ocasión con la intolerancia hacia nuestra torpeza en la pronunciación, falta de vocabulario o alguna otra carencia en el dominio de la lengua estudiada. ¿Verdad?

También hemos de aceptar que los profesores de los centros de idiomas convencionales –empleados por cuenta ajena, a jornada parcial y no muy generosamente asalariados– rara vez muestran el debido interés por los logros en el aprendizaje de sus estudiantes, amén de escatimar empatía y paciencia cuando se trata de subsanar las incorrecciones gramaticales o incoherencias pragmáticas en su producción. Es decir, el dómine se vuelca mucho menos con el estado emocional y las aspiraciones de su alumno si este ya es “mayorcito” y “sabe lo que hace”. Queda claro que tales posturas para nada contribuyen a la asimilación de contenidos, por más que el alumno se esfuerce en clase.

Y desde luego, no nos podemos olvidar de que los adultos ya no tienen la posibilidad de invertir tanto tiempo en el estudio y en la práctica de una lengua extranjera como los niños. Pocos consiguen retomar la rutina escolar, ya que su atención suele estar centrada en los quehaceres diarios; tratan de evitar los deberes... De ahí un rendimiento ligeramente más bajo.

No sabemos si por fortuna o porque de otro modo no puede ser, los pequeños estudian en circunstancias diferentes. Sea en una escuela pública, en una academia privada o en un campamento lingüístico, los pedagogos –normalmente titulados y con experiencia– se ven obligados a asumir un mayor grado de responsabilidad, proporcionando un trato más atento y ameno a sus educandos. Como es natural, en este caso los resultados de aprendizaje son más significativos.

La motivación

Podemos observar que el alumno adulto muchas veces topa con obstáculos, sin embargo, ahí permanece. ¿Por qué lo hace? A saber. La motivación para el aprendizaje de una segunda lengua varía enormemente según la edad y la situación en la que se encuentra cada discente. El deseo de integrarse en una comunidad lingüística distinta a la suya suele ser más intenso en adultos, al ser estos conscientes de sus propias necesidades. Por otro lado, un inmenso

número de personas adultas estudia lenguas extranjeras gracias al firme convencimiento de que por esta vía se facilitan el acceso a las principales manifestaciones culturales de la región donde se habla la lengua meta... Ni siquiera nos podemos imaginar cuántos otros estímulos actúan sobre los aprendientes adultos. Lo que sí está claro y probado es que pocos de ellos acuden a un centro de ELE/ carentes de motivación. En otras palabras, el estudiante adulto se motiva solo, lo cual de por sí ya constituye una enorme ventaja.

En la edad primera, en cambio, uno apenas se involucra en el proceso de aprendizaje y necesita motivación adicional, especialmente cuando los conceptos que aprende son demasiado abstractos o complejos. Y aquí entra en juego el componente recreativo y de competición (ORTIZ OCAÑA, A.L., 2005), del que los adultos, por cierto, prefieren y pueden prescindir. Y mucho podríamos discrepar sobre este último punto si ninguno de nosotros hubiese chocado jamás con la actitud apática, por no decir hostil, del estudiantado adulto ante las actividades lúdicas o relacionadas con alguna área de expresión (dibujo, manualidades, música, mímica, etc.), que inundan los métodos de ELE/ actuales.

La gramática

Si, ateniéndonos más a lo lingüístico, revisamos nuestras experiencias docentes, nos daremos cuenta también de que los estudiantes de ELE adultos casi siempre son más ágiles que los niños en la fase inicial del aprendizaje, avanzan con mayor rapidez en la sintaxis y en la morfología. ¿Por qué será?

Es atribuible, en primer lugar, a la transferencia a la nueva lengua de técnicas y estrategias adquiridas previamente en el dominio de su lengua materna u otra lengua extranjera. Ya desde la primera clase, muchos recurren a ese conocimiento previo conscientemente y consiguen emplearlo con éxito comunicativo. Es decir, habiendo con qué comparar, empiezan a aprovechar antes las reglas gramaticales de la nueva lengua. ¡Pero ojo! De todos modos lo hacen mejor si les han sido explicadas.

Si hasta hace poco esta era una de las cuestiones más debatidas en el campo de la enseñanza de ELE/, hoy día no cabe duda de que proporcionar información gramatical al aprendiz adulto es absolutamente imprescindible (NORRIS Y ORTEGA, 2000). Más aun, sabemos que conviene hacerlo *a priori*, introduciendo la regla antes de que surja la dificultad comunicativa y se den situaciones de desmotivación (SPADA, 1997; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; LONG, 2007).

Lo que ocurre es que los niños son capaces de concebir el sistema lingüístico como un conjunto de rutinas automatizadas y asimilar el significado de las estructuras gramaticales complejas más fácilmente que los adultos. Por esa misma razón, para que un niño capte una estructura gramatical, basta con proporcionarle numerosas muestras de la misma (*input* enriquecido o anegado) y con hacer que destaque gráfica o auditivamente (*input* realzado). Mientras que, para obtener el mismo resultado en un adulto, un docente va a tener que recurrir a técnicas didácticas más explícitas como: analizar y procesar el *input*,

extraer de ahí la forma meta, para después (re)formular la regla (en la lengua materna del aprendiente si fuera necesario).

Otro asunto importante sería cómo se organiza y se desarrolla la siguiente fase: la de refinamiento y automatización del conocimiento recién adquirido, que también puede variar según la edad del estudiante. Pero, por desgracia y por falta de lugar, no vamos a poder abarcarlo en el presente trabajo. Pasemos a otra cuestión mientras.

La fonética: ¿un caso aparte?

En lo que hace a esta rama de la gramática, sí es cierto –y lo habremos notado todos– que los estudiantes de adultos pueden mostrar dificultades para lograr un acento equivalente al nativo. ¿Cuál es la causa?

Veamos. Mientras White (1989) lo atribuye al hecho de que en la pronunciación intervienen mecanismos fisiológicos que pierden efectividad una vez pasada la pubertad, Guiora, Beit-Hallahmi, Brannon, Dull & Scovell (1972) insisten en la preponderancia de los factores afectivos en este caso y afirman que la pronunciación está directamente relacionada con la autopercepción del aprendiente. O sea, la adquisición de un nuevo sistema fónico puede ser más lenta y menos exitosa en adultos porque estos se sienten profundamente identificados con su acento y por tanto no consiguen deshacerse de él...

No les falta razón. No obstante, y a su vez, otros investigadores¹ han demostrado que sujetos con edades superiores a las que podrían corresponderse con la culminación del “periodo crítico”, tras un entrenamiento consciente en fonética, sí son capaces de lograr una competencia articuladora impecable, igual a la de un nativo.

Por nuestra parte, corroboramos² este último hallazgo y nos atrevemos a formular la siguiente observación: la fosilización en el área de la fonología en adultos, cuando la hay, se debe, sobre todo, a la escasez de la instrucción formal en fonética. Y es más: dado que existe una inmensa cantidad de alumnos –básicamente mayores– que afirman haber empezado a estudiar español solo porque “les gusta cómo suena” y porque quieren “hablar igual”³, los autores y coordinadores de las principales editoriales de ELE, al no integrar en sus obras apartados de fonética coherentes, completos, con esquemas del aparato fonador humano, con transcripciones, etc., lo que parecen hacer es desoír de forma deliberada las experiencias y defraudar las expectativas de sus usuarios.

Pero, dejando aparte los efluvios emocionales, pasemos al siguiente y último apartado de esta comunicación.

¹ SNOW & HOEFNAGLE-HÖHLE (1978); IOUP, BOUSTAGUI, EL TIGI & MOSELLE (1994)

² Nos autoriza a hacerlo el hecho de haber estado en contacto con individuos concretos (con nombre y apellidos) que, a una edad superior a los 20 años, han llegado a desarrollar una pronunciación correcta, clara y totalmente natural en español. Se trata tanto de nuestros alumnos, como de los colegas y familiares, cuyo mérito fue el de dedicarle bastante tiempo a la fonética teórica y al ejercicio escrupuloso del aparato fonador.

³ Al menos en Rusia, es cerca del 40% del alumnado. Estos datos están avalados empíricamente a través de nuestras estadísticas propias; se han recabado durante las pruebas de nivel presenciales, realizadas a un total de 1200 alumnos del Centro de lengua española y cultura Adelante, entre los años 2013-2019.

III. Conclusiones

Convenimos, pues, en que la edad es un factor determinante en el aprendizaje de ELE/ y tiene consecuencias en el desarrollo del currículo. Se debe tener muy en cuenta a la hora de fijar los objetivos del curso, de seleccionar sus contenidos y, cómo no, para elegir las dinámicas que se van a llevar a cabo en clase. A continuación –y a modo de guía para los profesores noveles– resumiremos y aglutinaremos todo lo arriba expuesto en los tres siguientes axiomas:

En primer lugar, nunca nos podemos olvidar de que los adultos suelen acudir a nuestros centros ya **suficientemente motivados**. Por lo cual a menudo están de más las actividades aleccionadoras de sensibilización cultural, y lo que en verdad necesitan nuestros estudiantes son mayores muestras de empatía y cooperación real por parte del docente. ¡Démoselo y tendrán menos miedo a cometer errores y quedar en ridículo!

Por otro lado, los alumnos adultos que empiezan un curso de ELE casi siempre traen un conocimiento previo considerable –sobre todo gramatical– y nosotros no podemos dejar de aprovecharlo. A diferencia de los niños, que asocian los recursos aprendidos a las condiciones e intenciones discursivas concretas y los usan de forma eficaz, los adultos tienen la necesidad de completar el *input* con **información metalingüística explícita**. ¡Proporcionémosela siempre y evitaremos así la fosilización del error, garantizando la fluidez comunicativa!

Y por último, en lo que a la fonética se refiere, hay mucho aprendiz que se siente cohibido en este aspecto. Generalmente, en la madurez, el anhelo por hablar como los nativos choca con los prejuicios sobre un nuevo sistema fónico. Para superarlos y, de paso, para compensar cierta disminución en la capacidad sensorio-motriz, es absolutamente indispensable que los alumnos adultos **se ejerciten en la pronunciación**, grabadora en mano y, si hiciera falta, el triángulo vocálico delante. Y no vale esperar que los manuales de ELE nos lo faciliten todo. Más bien suele ser al revés y es aquí donde el maestro tiene la obligación de usar su soberanía y, esquivando el currículo formal, introducir contenidos fonéticos en su plan de clase. O sea, armarse de valor y echar mano del currículo oculto.

IV. A modo de epílogo

Si no has aprendido a nadar de recién nacido (y si no tienes escamas ni agallas), no nadarás por más que te sumerjan en el agua. Peor aún, es probable que te ahogues. Y si milagrosamente sobrevives, tendrás pánico al agua durante el resto de tu vida. Pasada la tierna infancia, para aprender a nadar necesitas de alguien que te sujete, que te explique cómo mover las extremidades, cómo respirar y que te ponga unos buenos manguitos.

Lo mismo sucede con el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta: la inmersión no vale. Solo le sirve de excusa a aquel que

pretenda vender cursos mal diseñados, impartidos por intrusos sin formación ni experiencia, usando materiales “auténticos”, pensados más para engrosar la hucha del editor diletante que para ayudar al estudiante.

Para evitar que tu alumno se ahogue, no impidas que memorice vocabulario de forma mecánica, ofrécele desde ya una buena dosis de instrucción formal en fonética y gramática. Si además logras hacerlo conservando un contexto de interacción adecuado, se sentirá en el mundo hispano como un pez en el agua.

Y el juego con las olas ya vendrá...

Bibliografía utilizada y de consulta

ANDREU ANDRÉS, M.A. y GARCÍA CASAS, M. (2000): «Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico», Actas I Congreso Internacional de español para fines específicos. Madrid. Instituto Cervantes, pp. 121-125. www.cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf;

BELLO ESTÉVEZ, P. (1990) Los juegos: planteamiento y clasificaciones. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos. Aula XXI. Santillana, pp. 136-157;

BIRDSONG, D. (ed.) (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates;

BONGAERTS, T. et al. (1997). «Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language». En *Studies in Second Language Acquisition*, 19/4, pp. 447-465;

CARROLL, F. W. (1980): «Neurolinguistic processing of a second language: experimental evidence». En R. C. Scarcella, y S. Krashen (eds.): *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House;

CHOMSKY, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar;

CHOMSKY, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor;

COLLIER, V. P. (1987): «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, 21: 617-641.

CORTÉS MORENO, M. (2002). «El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica». En *Glosas Didácticas*, 8, pp. 1-14;

DEL MORAL PÉREZ, E. (1996) Juegos de rol, aventuras gráficas y videojuegos: la creatividad lúdica a través del software. Aula de Innovación Educativa, nº 50, pp. 63-67;

- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998). *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press;
- EGUSKIZA, M. J. & I. PISONERO (2000): «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: tipología de actividades dirigidas a niños y niñas». *Carabela*, 47: 87-110;
- ERVIN-TRIPP, S. (1974): «Is second language learning like the first?» *TESOL Quarterly*, 8: 111-127.
- GUIORA, B.; B. BEIT-HALLEHMI; R. BRANNON, C. DULL Y T. SCOVELL (1972). "The Effect of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: an Explanatory Study". *Comprehensive Psychiatry*, 13. 421-28;
- IOUP, G., E. BOUSTAGUI, M. EL TIGI & M. MOSELLE (1994). «Re-examining the Critical Period Hypothesis: A Case Study of Successful Adult SLA in a Naturalistic Environment». *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 73-92;
- KIM, K. et al. (1997). «Distinct cortical areas associated with native and second languages». En *Nature*, 388, pp. 171-174;
- LARSEN-FREEMAN, D. Y MICHAEL H. L. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos;
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial;
- LENNEBERG, E. H. (1975). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza Editorial;
- LICERAS, J. M Y DÍAZ, L. (2000). «La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de los desencadenantes». En MUÑOZ, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ed. Ariel, Col. Ariel Lingüística, pp. 39-80;
- LONG, M. H. (2007). *Problems in SLA*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates;
- MÄGISTE, E. (1984). «Further evidence for the optimal age hypothesis in second language learning». En J. P. Lantolf y A. Labarca (eds.): *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, New Jersey: Ablex;
- MENYUK, P. (1981): *Language and Maturation*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology;
- MUÑOZ, C. (2001). «Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero». *Tendencias y líneas de investigación en ASL. Revista de Lingüística*. Universidad de Alicante.

MUÑOZ, C., PÉREZ, C., CELAYA, M. L., NAVÉS, T., TORRAS, M. R., TRAGANT, E., Y VICTORI, M. (2003). «En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera»;

NEWPORT, E. L. (1990). «Maturational constraints on language learning». En *Cognitive Science* 14, pp. 11-28;

NORRIS, J. Y ORTEGA, L. (2000). «Effectiveness of Instruction: Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis», *Language Learning*, 50 (3), 417-528;

ORTIZ OCAÑA, A.L. (2005): Didáctica Lúdica. Jugando también se aprende. Centro de Estudios Pedagógicos y didácticos, Barranquilla. <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>;

OYAMA, S. (1979): "The concept of the sensitive period in developmental studies". *Merrill-Palmer Quarterly*, 25: 83-102;

PALENCIA, R. (1990). Te toca a ti: 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura española, Madrid, Ministerio de Cultura;

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Y FERNÁNDEZ, R. (2004). ¿Jugamos? Juegos de siempre para la clase de español, Madrid, SGEL;

SCHMIDT, R. (2000), «The Role of Consciousness in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158;

SCOVELL, T. (1969). «Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance». *Language Learning*, 19. 245-54;

SINGLETON, D. y LENGYEL, Z. (1995). The Age Factor in Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters;

SNOW, C.& M. HOEFNAGLE-HÖHLE (1978). «The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning». *Child Development*, 49(4). 114-128;

SNOW, C. E. (1993): "Using L1 skills for L2 proficiency: Why older L2 learners are better". Actas de la *Conference of the English Teachers' Association of Israel*. Jerusalén.

SPADA, N. (1997). «Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research», *Language Teaching*, 30 (1), 73-87;

TORRES, J. (2005). "El mito del "periodo crítico"". *Phonica*, vol. 1, 2005.

Valencia
Diciembre de 2018