

## LA EDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL DE GÉNERO Y NÚMERO DEL ESPAÑOL POR PARTE DE SINOHABLANTES

### AGE ON THE ACQUISITION OF SPANISH NOMINAL MORPHOLOGY OF GENDER AND NUMBER BY CHINESE SPEAKERS

LAURA ZUHEROS GARRIDO Y VICTORIA MARRERO AGUIAR  
UNED

laurazuheros@gmail.com  
vmarrero@flog.uned.es

Enviado: 25/01/2019

Aceptado: 22/05/2019

#### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la variable edad en la adquisición de la concordancia nominal de género y número por parte de estudiantes sinohablantes de nivel A1 que reciben instrucción formal en el Instituto Cervantes de Pekín. El diseño de tres tareas de descripción de láminas permitió la recogida en audio de las producciones orales de 270 informantes (90 niños, 90 adolescentes y 90 adultos) con cuya transcripción y codificación se constituyó un corpus de 25.537 elementos léxicos de los cuales 21.852 correspondían a morfemas nominales en sustantivos y sus modificadores. Los resultados, obtenidos a partir de las tasas de acierto y error en cada uno de los grupos etarios, tienen una aplicación práctica en el currículum del centro y también, conllevan implicaciones teóricas sobre hipótesis como el periodo crítico y las ventajas o desventajas de un aprendizaje temprano de la morfología en lengua extranjera, confirmando con datos em-

#### Abstract

The aim of this study is to analyse the influence of the age variable on the acquisition of nominal agreement of gender and number by Chinese speakers of level A1 who receive formal instruction at the Instituto Cervantes in Beijing. The design of three description tasks allowed the audio collection of 270 oral productions (90 from children, 90 from adolescents and 90 from adults) and a corpus of 25,537 lexical items (21,852 corresponded to nominal morphemes in nouns and their modifiers) was created with the transcription and codification of the recordings. The results, obtained from the rates of success and errors in each age group, have a practical application to the curriculum of the centre and entail theoretical implications on hypotheses such as the critical period and the advantages or disadvantages of early learning of foreign language morphology, confirming with empirical data some of the beliefs and impressions teachers

**Para citar este artículo / To cite this article:** Zuheros Garrido, Laura y Marrero Aguiar, Victoria (2019). La edad en la adquisición de la morfología nominal de género y número del español por parte de sinohablantes. *ELUA*, 33: 233-248. doi: 10.14198/ELUA2019.33.12

**Enlace / Link:** <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2019.33.12>

píricos algunas de las creencias e impresiones de los profesores sobre el aprendizaje de niños y adolescentes en comparación con los adultos.

**PALABRAS CLAVE:** ELE, sinohablantes, edad, aprendizaje temprano, concordancia nominal.

have about the learning of children and adolescents in comparison with adults.

**KEY WORDS:** SFL, Chinese speakers, age, early learning, nominal agreement.

## 1 INTRODUCCIÓN

La mayor parte de los estudios realizados con sinohablantes en Español como Lengua Extranjera (ELE) se centran en aprendices de edad adulta y muy especialmente en un contexto universitario (Cortés 2002; Sánchez Griñán 2008; Martínez y Marco 2010; Lu 2015; Agüero 2016, etc.); este es el primer estudio de ELE con sinohablantes en edad escolar. Hasta hace unos años, el estudio de la lengua española en China se ofrecía principalmente en universidades, y una gran parte del alumnado tenía el objetivo de conseguir el visado de estudiante para nuestro país. En la actualidad, sin embargo, son numerosos los alumnos cuyo trabajo les obliga a conocer la lengua y, sobre todo, cada vez más nos encontramos con niños que comienzan a aprender español como segunda o tercera lengua extranjera. Esa nueva realidad es la que nos hizo plantearnos la presente investigación, cuya finalidad es comparar el aprendizaje de la morfología nominal del español por sinohablantes de diferentes edades, tanto con una implicación teórica (contrastar el proceso de aprendizaje de nuestros dos morfemas nominales, género y número, y confirmar con datos empíricos algunas de las creencias e impresiones que tenemos los profesores sobre el aprendizaje de niños y adolescentes en comparación con los adultos), como práctica (revisar el currículum del Instituto Cervantes de Pekín, valorando la inclusión obligatoria de ejercicios sobre la concordancia en las planificaciones de clase, con reflejo también en objetivos y evaluación).

El estudio empírico que hemos realizado con grupos de niños y adolescentes supone, por tanto, una nueva aportación en este campo; los datos sobre la producción oral de estudiantes sinohablantes con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años que presentamos aquí permiten analizar el comportamiento de una variable cuya relevancia para la lingüística aplicada y la psicolingüística se ha puesto de manifiesto de forma continuada durante el último siglo.

Elegimos la concordancia nominal por su inmediata aparición en el estudio del español, su indudable frecuencia de uso, su gran importancia para una apropiada comunicación y la notable dificultad que, según nuestra experiencia, supone para los estudiantes sinohablantes, cuya lengua materna carece de flexión para marcar el género y el número. Partimos de la hipótesis de que la variable edad es relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes, lo que se traduce en que los estudiantes más jóvenes cometerán más errores que los mayores en el proceso de adquisición de la concordancia.

A continuación se incluye el marco teórico con el análisis de la variable edad y sus múltiples implicaciones. Seguidamente, se aborda el estudio empírico describiendo la metodología de investigación y se presentan los resultados en el uso de la morfología nominal del español de tres grupos de aprendices sinohablantes de diferentes edades. Por último, el artículo concluye valorando la relevancia del factor edad en el aprendizaje de ELE en consonancia con nuestros resultados obtenidos.

## 2. NIÑOS, ADOLESCENTES Y ADULTOS ANTE UNA NUEVA LENGUA EN EL AULA

El ritmo de aprendizaje puede ser más rápido en los aprendices de mayor edad en las primeras etapas de la instrucción, aunque el logro final pueda acabar siendo mayor en los aprendices más jóvenes; Larsen-Freeman y Long (1991) lo resumen con la frase *mayor es más rápido, pero menor es mejor* (*older is faster but younger is better*); sin embargo, no hay consenso en esa supuesta ventaja de los aprendices más pequeños (véase el apartado 2.2). Durante las últimas décadas, los estudiosos de la adquisición de lenguas se han esforzado en explicar las diferencias en el desarrollo lingüístico de niños y adultos. Desde posturas innatistas se plantea la existencia de un dispositivo genético a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua, lo que Chomsky denomina Gramática Universal (GU); sin embargo, existen diversas propuestas dentro de este marco sobre la relación entre la edad y el acceso a tal dispositivo: la *hipótesis de la diferencia fundamental* (Bley-Vroman 1988, 1989) postula que este sistema de adquisición innato del lenguaje deja de operar en edad adulta, pero la *hipótesis del acceso total* (Epstein, Flynn y Martojarjono 1996) defiende un acceso similar a la GU por parte de niños y adultos.

Las tendencias cognitivistas, por su parte, defienden el valor del *input* como desencadenador del proceso. Así ocurre, por ejemplo, en la *hipótesis del input comprensible* (Krashen 1983): el aprendiz solo puede adquirir una lengua segunda o extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico suficiente; los adultos son capaces de regular mejor que el niño el *input* que reciben, ya que pueden indicar con más facilidad cuando no comprenden, están mejor preparados para la interacción, y cuentan con más estrategias para entender al hablante nativo; el niño percibe, en cambio, un *input* más simple, es decir, con una gramática menos compleja, con un vocabulario más frecuente y más cercano a su entorno y realidad. Sin embargo, según la *hipótesis de menos es más*, serían precisamente las limitaciones en las habilidades de los niños las que les hacen aventajar a los adultos en el aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que los niños perciben y almacenan solo partes integrantes de los complejos estímulos lingüísticos, mientras que los adultos perciben y recuerdan la totalidad de los estímulos. A la hora de localizar los componentes, los niños se encuentran en mejor posición de hacerlo dado que su representación es más simple (Newport 2015). El cognitivismo pone el foco en variables individuales relacionadas con la emotividad; así, la *hipótesis del filtro afectivo* defiende que la actitud del aprendiz y su estado emocional (sentimientos, estado anímico y otros factores afectivos) influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico (Krashen 1983). Aunque pueda existir desde la infancia, gana fuerza durante la pubertad y se mantendrá en la edad adulta: el filtro afectivo del adulto (L2) es más activo que el del niño, tanto cuando aprende su L1 (filtro inexistente) como cuando aprende una L2. Un filtro afectivo bajo favorece que los aprendices sean más receptivos, tengan mayor confianza y menos ansiedad y estén más abiertos a la comunicación y a asumir riesgos.

Pero seguramente la hipótesis más conocida, analizada y debatida en lo que concierne a la variable edad en el aprendizaje de lenguas es la del periodo crítico, que se resume a continuación.

## 2.1. La hipótesis del periodo crítico

La idea de un periodo crítico para la adquisición de lenguas fue introducida por primera vez por Penfield y Roberts (1959) y posteriormente retomada por Lenneberg (1967), quien analizó el desarrollo neurológico del cerebro, y más concretamente el proceso de *lateralización* (especialización de funciones entre los hemisferios derecho e izquierdo) durante la pubertad; defiende que entre los 2 y los 12 años aproximadamente, las capacidades para el aprendizaje de una segunda lengua son óptimas debido a la plasticidad del cerebro, que se hace menos flexible con el paso del tiempo: tras la pubertad, el ser humano ya tiene el cerebro y el sistema fonoarticulatorio adaptados a las características de la lengua materna, lo que dificultaría aprender una lengua extranjera de manera natural y totalmente eficaz. Las argumentaciones teóricas que defienden la existencia de este fenómeno coinciden en señalar la intervención de factores diversos ya sean de tipo neurobiológico (Lenneberg 1967; Pulvermüller y Schumann 1994), sociopsicológico (Bialystok y Hakuta 1999; Spolsky 2000) o cognitivo (Newport 1990; DeKeyser 2000). No obstante, se ha criticado la base empírica de esta perspectiva (Martohardjono y Flynn 1995) y autores como Singleton (2001) cuestionan esta idea de que niños y adolescentes procesen la lengua de formas completamente diferentes.

La propuesta inicial de Lenneberg, por tanto, se ha ido matizando con los años. Lamandella (1977) prefirió aludir a un *periodo sensible* para hacer referencia a la etapa de la vida en la que la adquisición de la lengua resulta más eficiente, pero sin descartar que la adquisición pueda conseguirse una vez pasado el periodo de mayor sensibilidad. Oyama (1979) también habla de periodos privilegiados u óptimos, pero niega la existencia de una edad crítica, ya que por una parte es evidente que se producen diferencias entre los sujetos y, por otra, los resultados no son homogéneos en todos los componentes lingüísticos (fonología, morfosintaxis, léxico...). En un principio, el periodo crítico se centraba en el nivel fónico (acento nativo) pero posteriormente se amplió a otros aspectos de la competencia lingüística como la gramática (en particular la morfología y la sintaxis), dando cabida a la posibilidad de que exista más de un periodo crítico, es decir, diferentes periodos que son particularmente sensibles para el desarrollo lingüístico. Hoy, bastantes investigadores utilizan indistintamente los términos *periodo crítico* y *periodo sensible* como sinónimos (Marinova-Todd *et al.* 2000, Brauer 2001, Uylings 2006).

También se ha debatido sobre el momento en el que terminaría este periodo. Algunos autores, como Scovel (1988) o Patkowski (1990) difieren en una horquilla de entre los 12 y los 15 años de edad; pero otros defienden que la finalización del periodo crítico no se produce de forma brusca, sino que va disminuyendo progresivamente con los años, en un proceso que afectaría de modo diferente a los distintos componentes del lenguaje (6 años para la fonología, 15 para morfología y sintaxis, según Long 1990); comenzaría, pues, alrededor de los seis o siete años (Johnson y Newport 1989), y continuaría declinando progresivamente según se pierden capacidades cognitivas en general (Birdsong 2006).

No hay constancia de casos en el que un principiante que haya comenzado después de la pubertad tenga una actuación de hablante nativo en cada detalle de su competencia lingüística (Hyltenstam y Abrahamsson 2000 cit. en Singleton 2003), pero sí en su capacidad comunicativa general (Birdsong 1992; Bongaerts, Planken, y Schils 1995; White y Genesee 1996 cit. en Roca y Machón 2006, etc.). Además, investigaciones recientes destacan la interferencia de otras variables, además de la edad, para explicar estas limitaciones: el tiempo y la dedicación invertidos en el aprendizaje, las condiciones ambientales (Man-

chón y Murphy 2002), e incluso sesgos metodológicos, como la tendencia a presentar el rendimiento de los adultos desde una perspectiva grupal (Marinova-Todd *et al.* 2000).

## 2.2. Las ventajas de la edad para el aprendizaje de lenguas

Los aprendices de más edad (sin sobrepasar un límite<sup>1</sup>) disponen, según diversos autores, de una ventaja inicial para el aprendizaje de lenguas originada en su acceso a herramientas adicionales, propias de tareas cognitivamente complejas, desde las destrezas en lectoescritura (“el dominio de la lectoescritura facilita un mayor desarrollo lingüístico”, Bialystok y Hakuta 1999:171) hasta la capacidad de pensamiento abstracto, elaboración de hipótesis y razonamiento sobre planteamientos que no pueden ser contrastados con la realidad o en los que no creen (que solo se desarrollarían a partir de los 12 o 13 años, según Suárez y Muñoz 2011). Además, tienen más experiencia en la adquisición de hechos y conceptos (McLaughlin 1985; Collier 1989; Johnstone 1994). Entre las investigaciones que constatan la ventaja de los mayores en instrucción formal contamos, entre otras, con la de Torras *et al.* (2006) que concluyen que en expresión escrita los aprendices de más edad obtienen resultados mejores; también con las de Cenoz (2002, 2003) y Muñoz (2010), que encuentran que los niños mayores progresan de forma más rápida que los más pequeños en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera en contextos escolares. No obstante, Cenoz puntualiza que los niños más pequeños presentan actitudes más favorables hacia el aprendizaje, y Muñoz defiende que los aprendices pequeños tienen más posibilidad de alcanzar niveles de competencia lingüística cercanos al hablante nativo. En definitiva, los adolescentes y adultos no solo cuentan con un mayor repertorio de estrategias, sino con una mayor sofisticación en su uso, mientras que las estrategias cognitivas de los niños están más limitadas, son más simples y menos variadas (Chesterfield y Chesterfield 1985; Ehrman y Oxford 1989; Kojic-sabo y Lighbown 1999; Oxford 1989; Lawson y Hogben 1996; Palacios 1995; Muñoz *et al.* 2002; Tragant y Victori 2006).

La madurez intelectual contribuye a que los estudiantes adultos o adolescentes aprovechen las estrategias desarrolladas en la L1 para el aprendizaje de la nueva lengua (Eguskiza y Pisonero 2000), puedan extrapolar y aplicar de forma flexible a cualquier tarea lingüística concreta las estrategias generales con las que cuentan, sean capaces de tener en cuenta no solo los datos presentes sino también los potenciales o posibles, de considerar la realidad como parte de un aspecto mucho más amplio de posibilidades que pueden existir (González 1991) y dispongan de una mayor capacidad de autoevaluar si alcanzaron los resultados deseados, y, si no fue así, analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuera necesario (González 1991). En cuanto a la tipología de estrategias, también encontramos diferencias asociadas a la edad. Los estudiantes más jóvenes tienden a confiar más en la capacidad memorística mientras que los mayores son aprendices de lengua más analíticos que ponen en funcionamiento procedimientos más elaborados, activos y sistemáticos para la interiorización (Harley y Hart 2002 cit. Chandler 2006).

---

1 Los adultos jóvenes avanzan más rápido que los mayores, ya que el envejecimiento influye en capacidades como la memoria o la atención. Estudios como el llevado a cabo por Seright (1985) demuestran esta ventaja a favor de los adultos jóvenes. Bowden, Sanz y Stafford (2005) y Lenet *et al.* (2011), ambos estudios cit. en Muñoz-Basols *et al.* 2016 encuentran que los aprendices mayores de sesenta años, a diferencia de los más jóvenes, tienden a memorizar información nueva en lugar de hacer uso de sobregeneralizaciones. Por tanto, almacenan cada nuevo dato de la L2 como un caso aislado en lugar de relacionarlo con reglas que se aplican a casos similares.

Algunos autores mencionan la existencia de una variable oculta en estos análisis, cuando se aplica a contextos formales de enseñanza: el tiempo de instrucción. Ya en 1969 Carroll argumentaba como ventaja del comienzo temprano en el aprendizaje de lenguas no tanto la edad de inicio, sino el mayor tiempo dedicado al aprendizaje. ¿Si se controlara esta variable, es decir, si el tiempo de instrucción fuera el mismo para los aprendices jóvenes y los mayores, desaparecería la ventaja de los segundos, o su mayor madurez cognitiva seguiría siendo determinante? Burstall (1975) encontró que, con la cantidad suficiente de exposición a la lengua, los aprendices más jóvenes alcanzaron e incluso sobrepasaron a los mayores (aunque únicamente en comprensión auditiva y expresión oral a la edad de 13 años, y en comprensión auditiva a los 16). Pero investigaciones recientes en aprendices hispanohablantes de inglés parecen indicar que la madurez sigue determinando el éxito: Frediani (2008) en Argentina, o los investigadores del grupo REAL (*Research in English Applied Linguistics*) de la Universidad del País Vasco concluyen que los alumnos más pequeños presentan un nivel inferior al resto tanto en las distintas habilidades de comprensión y producción oral y escritas como en los aspectos fonéticos y sintácticos (Cenoz 2013). En el mismo sentido, el proyecto *Barcelona Age Factor* (Muñoz 2006) con muestras de 200, 416 y 726 horas de instrucción y cuatro grupos de edad de inicio (8 años, 11, 14 y 18) encuentra mayor velocidad de adquisición en los aprendices mayores, ventaja que mantuvieron hasta el final de la escolarización en secundaria.

Así las cosas, ¿se justifica la iniciación temprana en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos formales? En nuestra opinión, sí. Pero no solo por el desarrollo de la competencia lingüística en sí, sino también por el de competencias transversales como la actitud y la predisposición de los niños hacia el lenguaje y la diversidad lingüística y cultural. Con un aprendizaje de lenguas temprano se incrementa la conciencia lingüística y se enriquece la experiencia educativa de los niños en diferentes ámbitos (Sharpe y Driscoll 2000). Además, mejora su autoconfianza: los niños que empiezan a estudiar antes lenguas extranjeras muestran una actitud más positiva, menos signos de estrés y están más preparados para asumir riesgos en la interacción, tienen mayor confianza en el potencial lingüístico personal y más interés por las lenguas en general, incluida la propia (Low *et al.* 1993, Tragant y Muñoz 2000). La desinhibición de los niños es otra de las razones que justifican una instrucción temprana en lenguas extranjeras: suelen mostrar menos vergüenza que los adultos para la práctica lingüística, cuentan con la ventaja de no haber desarrollado inhibiciones sobre su propia identidad, con lo cual se sienten más predispuestos a tomar riesgos sin miedo a hacer el ridículo y, en general, a experimentar a lo largo del aprendizaje (Schumann 1975; Arnold 2006); también la curiosidad es un factor motivador (Seelye 1984). Por último, pero no menos importante, aprender lenguas extranjeras desde pequeños ayuda a entender a los niños que viven en una sociedad multilingüe y multicultural (Sharpe 1992), promoviendo la tolerancia y el entendimiento; puesto que el niño todavía no se ha formado completamente su identidad cultural, se encuentra en condiciones más favorables para no cuestionar y respetar la cultura de la lengua meta, y para despertar el interés que lleva al descubrimiento y comprensión sobre diferentes formas de vida en otros países y, de ese modo, establecer las bases para la empatía y la tolerancia hacia sus ciudadanos. Según algunos estudios, el desarrollo de actitudes positivas hacia los extranjeros va unido al desarrollo de actitudes positivas para aprender la lengua (Mitchell *et al.* 1992 cit. en Sharpe y Driscoll 2000). Hawkins (1987) sugiere que, puesto que la capacidad de empatía desciende al inicio de la adolescencia, habría que trabajarla antes de los 11 años, edad tras la cual los prejuicios tienden a reafirmarse.

Una vez analizado el factor tiempo, pasamos a comentar las áreas de competencia lingüística donde parecen destacar los aprendices en relación con la edad. Contamos con bastante bibliografía al respecto; por ejemplo: en fonología, Bongaerts *et al.* 1995; Bongaerts 1999. En morfosintaxis: Birdsong 1992, 1999; Johnson y Newport 1989. En semántica: Liu *et al.* 1992 cit. en Stefka y Marinova-Todd 2003. En pragmática: House 1996, cit. en Stefka y Marinova-Todd 2003. La conclusión a la que parecen llegar es que el aprendizaje a edades tempranas presenta para los aprendices ventajas en lo referido a la pronunciación pero no en la gramática. Esta conclusión ha sido constatada tanto en situaciones de adquisición en un medio natural, como en un medio escolar o formal, aunque en este último contexto se cuenta con muchos menos estudios (Muñoz 2002).

Los estudios que defienden que el nivel fónico es el principal beneficiado en la adquisición temprana aluden a que el cerebro de los niños tiene más plasticidad y su aparato motor no está totalmente automatizado, la base de articulación de la L1 no resulta tan condicionante como en los adultos. Por eso los niños tienen mayor facilidad para la pronunciación de sonidos distintos a los de su lengua materna (Werker y Tees 2005); además, aún no comparan el nuevo idioma con el suyo propio y no se resisten a aceptar estructuras y sonidos nuevos ajenos a su sistema lingüístico. Por su parte, Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) y Patkowski (1990) confirman que los adolescentes logran mejores resultados en aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Ehrman y Oxford (1989) aluden al hecho de que esta ventaja resulta más evidente en gramática y vocabulario porque para su dominio existen muchas más estrategias de aprendizaje que para la pronunciación.

En cuanto a las destrezas, las conclusiones derivadas de investigaciones que comparan a estudiantes de diferentes edades han resultado poco consistentes y, en ocasiones, incluso contradictorias. Mientras que, en unos estudios, por ejemplo, hay evidencia para apoyar una mayor eficiencia en las destrezas orales y auditivas por parte de los alumnos más jóvenes, otros estudios muestran las ventajas únicamente en la comprensión auditiva o en la lectura. Scarcella y Higa (1982) justifican la ventaja en el aprendizaje de aprendices mayores gracias al despliegue de sus estrategias conversacionales. Argumentan que estos muestran mayor dominio para mantener la conversación y tienen recursos para mejorar la comprensibilidad del *input* que reciben, a pesar de que es más complejo que el que reciben los niños. McLaughlin (1987) también defiende que, en general, los aprendices de más edad tienen un mayor control de su producción oral que los niños.

### 2.3. La adquisición de la morfología del español en sinohablantes de diferentes edades

La adquisición de la concordancia en español ha sido estudiada, sobre todo, en hablantes nativos (Pérez Pereira 1991; López Ornat 1994; Marrero y Aguirre 2003; Arias-Trejo *et al.* 2014). Entre los precedentes bibliográficos en segundas lenguas, y más concretamente con alumnado sinohablante, la concordancia se ha tratado, de manera general y en un contexto universitario, en Cortés (2013), que explica las dificultades morfosintácticas derivadas de la lengua materna de los estudiantes. En español, tanto los nombres como sus complementos disponen de morfema de número para expresar la pluralidad. En mandarín, en cambio, la pluralidad no se marca normalmente, aunque sí existe un sufijo ( $\{f\}$  *men*) también llamado *partícula* (Li y Shirai 2000) que lo permite en determinados casos como, por ejemplo, los pronombres. En chino tampoco existe distinción en cuanto al género gramatical, aunque deter-

minados caracteres pueden marcarlo para aludir al sexo de los seres vivos, por ejemplo, nǚ 女 para mujer y mǚ 母 para hembra. La diferencia de género solo se manifiesta en los pronombres personales de tercera persona: tā (él 他, ella 她) y tāmen (ellos 他们, ellas 她们) (Liu 2012).

Lin (2003) estudia errores en la concordancia de género y número entre artículo y sustantivo de alumnos taiwaneses universitarios de cuatro niveles diferentes a través de composiciones escritas. Por su parte, Gutiérrez (2013) realiza un estudio sobre la concordancia de la frase nominal, también en la producción escrita, de dos estudiantes de nivel intermedio que se encontraban en situación de inmersión en una universidad mexicana. Carecíamos, por lo tanto, de trabajos empíricos sobre el estudio de la concordancia nominal en aprendices no adultos, niños y adolescentes. En el siguiente apartado presentamos los datos de nuestra investigación, que contribuyen a llenar esa laguna.

### 3. ESTUDIO EMPÍRICO

Hemos estudiado la producción oral de concordancia nominal en español en un corpus inducido con tres grupos de estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín: 90 niños, 90 adolescentes y 90 adultos, todos de nivel A1. En este artículo nos centraremos en el comportamiento de la variable edad, aunque este trabajo se enmarca en un estudio más amplio sobre la adquisición de la concordancia nominal en sinohablantes.

#### 3.1. Metodología

Esta investigación se inscribe en un contexto de instrucción formal, con un tiempo de exposición a la lengua extranjera mucho menor que en el contexto de inmersión; Singleton (1995) estima que el número de horas de exposición a la lengua de un solo año en contexto natural supera el número de horas de contacto con la segunda lengua que corresponde a toda la escolarización. Adaptando los cálculos aproximados de Muñoz (2010:45), necesitaríamos 20 años con 4 horas lectivas semanales para alcanzar las 5000 horas de exposición por año de residencia en el país de la lengua meta. Evidentemente, estas cifras ponen de relieve la necesidad de optimizar al máximo el tiempo de clase para conseguir un aprendizaje eficiente.

Nuestra hipótesis de partida es que la variable edad conllevará resultados diferentes en los tres grupos de aprendices estudiados: los niños presentarán una mayor tasa de errores que los adolescentes, y estos más que los adultos.

Para comprobarlo se diseñaron tres tareas de descripción de láminas, de complejidad creciente (aunque aquí se presentarán juntos los resultados de las tres). Todas las tareas propuestas buscaban que el alumnado produjera de forma espontánea, evitando la memorización previa y ensayada de frases correctas gramaticalmente que los alumnos se limitaran a reproducir. Por tradición educativa, los estudiantes sinohablantes están acostumbrados a un aprendizaje memorístico de fragmentos.

La recogida de datos se realizó durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, en tres periodos lectivos trimestrales. Anteriormente (curso 2014-2015) se hizo un estudio piloto con 43 participantes (18 niños, 12 adolescentes y 13 adultos) para comprobar la adecuación del diseño de las tareas a todos los grupos de edad, la validez del *input* visual y la comprensión de las instrucciones por parte del alumnado. Los datos obtenidos en el estudio piloto no se han incluido en el corpus de la investigación. El total de grabaciones



recogidas ascendió a 310 pero solamente se han tenido en cuenta las 270 mencionadas (90 por cada grupo de edad).

Las emisiones producidas por los sujetos fueron transcritas y codificadas con una adaptación del sistema CHAT, perteneciente al proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*, MacWhinney 1995), que contiene la mayor base de datos internacional de lenguaje infantil. Además de la base de datos, el proyecto incluye una serie de convenciones para la transcripción, el sistema CHAT, algunos de cuyos códigos utilizamos y adaptamos para marcar las adiciones (de género y número), sustituciones (de género y número) u omisiones (de género y número). Para comprobar la fiabilidad de la transcripción y de la codificación, dos expertos (también profesores del Instituto Cervantes de Pekín) realizaron el 70% del análisis de errores para validar las muestras. Una tercera experta realizó el 30% de las transcripciones con el mismo objetivo. El análisis de todos los expertos resultó muy consistente, y no se apreciaron diferencias significativas entre sus resultados.

### 3.2 Resultados

Presentamos 2250 ítems con los que se elicitó un total de 25.537 elementos, de los cuales se analizaron 21.852 morfemas nominales en sustantivos y sus modificadores, 13.101 de número (60%) y 8.751 de género (40%). Como puede observarse en la tabla siguiente, los tres grupos de edad presentaron una mayor tasa de aciertos que de errores:

	NÚMERO		GÉNERO	
	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores
<b>Niños</b>	3855	292	2000	773
<b>Adolescentes</b>	4053	382	2350	688
<b>Adultos</b>	4229	290	2471	469

Tabla 1. Resultados de acierto y error en la concordancia de número y género en los tres grupos de edad

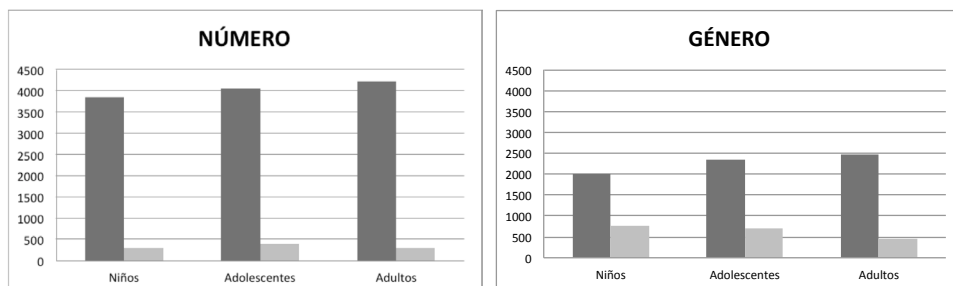


Gráfico 1. Resultados de acierto (barras oscuras) y error (barras claras) en la concordancia de número y género en los tres grupos de edad

Como vemos, los resultados en los dos morfemas nominales coinciden en presentar, para los tres grupos de edad, una tasa mucho mayor de aciertos que de errores (lo cual indica que el proceso de enseñanza/aprendizaje de la morfología nominal en nuestros aprendices está logrando buena parte de sus objetivos); sin embargo, el número de errores es mucho mayor en la concordancia de género que en la de número. Centrándonos en los datos de errores, y considerando la variable edad, que es la que aquí nos ocupa, el patrón de respuesta es muy diferente en un morfema y otro. Mientras que para el número no se observan diferencias entre niños, adolescentes y adultos (las tasas de error fueron del 7,04%, 8,61% y 6,42% respectivamente, diferencias estadísticamente no significativas según resultados de la prueba t de Student para muestras no emparejadas,  $p > 0,05$ ), en el género los resultados fueron notablemente diferentes, especialmente entre los adultos (15,95% de errores) y los adolescentes (22,65%) y los niños (27,88%); las diferencias entre niños y adolescentes no resultaron estadísticamente significativas, pero sí las de los adultos respecto a los otros dos grupos ( $p = 0,005$  en adolescentes-adultos;  $p = 0,002$  en niños-adultos). Como puede apreciarse también de forma gráfica, la tendencia en el género es de un claro descenso a medida que se incrementa la edad de los aprendices, mientras que en el número los tres grupos se comportan de forma similar.

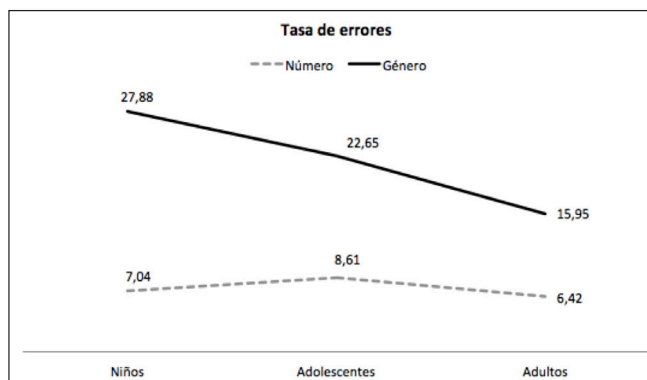


Gráfico 2. Porcentaje de errores en los morfemas de número y género por grupos de edad

Aunque aquí no abordaremos los resultados de nuestra muestra desde una perspectiva cualitativa, la madurez cognitiva de los estudiantes adolescentes y adultos con respecto a los niños se aprecia también en la complejidad de las estructuras que utilizan en sus enunciados: a mayor edad, los sujetos producen enunciados más complejos. Por ejemplo, las construcciones de *det + n + adj* en plural o *det + nombre de sexo biológico + adj* en femenino (3 elementos) son más numerosas en adultos que en adolescentes y niños.

### 3.3. Discusión

El chino mandarín es una de las lenguas más alejadas tipológicamente del español, y entre esas diferencias está la ausencia de flexión para marcar el género y el número. A pesar

de ello, nuestros estudiantes sinohablantes de español han sido capaces de incorporar morfemas de género y número desde el nivel A1, lo cual demuestra que las horas de instrucción formal han alcanzado metas positivas.

En nuestro estudio, la edad de los aprendices condiciona el proceso de adquisición de la concordancia de género: los niños cometen más errores que los adolescentes y estos más que los adultos; así ocurre también en la adquisición de la morfología en lengua materna: a medida que aumenta su edad disminuye la tasa de errores (Lew-Williams y Fernald 2007; Mariscal 2008). En cambio, la concordancia de número no presenta este patrón, tiene unas tasas de error similares en los tres grupos: la variable determinante en este caso podrían ser las horas de instrucción, similares para todos ellos. Así pues, en la concordancia de género se confirma nuestra hipótesis, pero en la de número no.

Tal como se expone en detalle en Zuheros (2019), entre el morfema de género y el de número existe una diferencia cognitiva muy importante: el número es un morfema más transparente, con un reflejo en el referente externo claramente perceptible ('uno' / 'más de uno'), y por lo tanto más fácil de aprender; el género, en cambio, es un morfema más opaco, con una correlación más aleatoria con el significado (solo en el caso de referentes con sexo biológico el género tiene un correlato perceptible, aunque no siempre de modo saliente), así que su aprendizaje requiere un mayor esfuerzo cognitivo y la intervención de procesos memorísticos.

En nuestro estudio, una tarea con mayor demanda cognitiva, como es el morfema de género, resultó más asequible para los aprendices con más edad, y por tanto más recursos cognitivos. Coincidimos, por tanto, con los estudios que han señalado las ventajas de la edad para los aprendices de lenguas (Chesterfield y Chesterfield 1985; Ehrman y Oxford 1989; Oxford 1989; Lawson y Hogben 1996; Palacios 1995; Kojic-sabo y Lighbown 1999; Eguskiza y Pisonero 2000; Muñoz *et al.* 2002; Tragant y Victori 2006, etc.), y, más concretamente, con los que detectan esa ventaja en el aprendizaje de la morfología de lenguas extranjeras (Johnson y Newport 1989; Birdsong 1992, 1999).

Los resultados son igualmente coherentes con estudios sobre adquisición de la morfología en la lengua materna, como el de Ferman y Karni (2010), que compara tres grupos de edad coincidentes con los de nuestro estudio: 8, 12 años y adultos jóvenes, ante una tarea de producir y juzgar una regla morfológica artificial; los adultos jóvenes superaron a los dos grupos de niños y los de 12 años superaron a los de 8 tanto en la primera sesión como en las siguientes, y también en la retención a los dos meses del experimento. En otra investigación posterior de comparación por edades (Lázaro *et al.* 2013) se llegó a las mismas conclusiones; se trataba de una tarea de formación de plurales en español que realizaron dos grupos de niños, de 6 y 8 años; los segundos realizaron mejor la tarea propuesta: de nuevo se confirma que, a mayor edad, mayor competencia gramatical.

Por último, no hemos recogido ninguna evidencia que nos permita defender la existencia de un periodo crítico para la adquisición de la morfología nominal del español, aunque el contexto de aprendizaje formal en el que se encuentran nuestros aprendices no favorece la evaluación de esta hipótesis.

#### 4. CONCLUSIONES

La edad es una variable relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes en un contexto de instrucción formal. El mayor porcentaje de errores

por parte de los niños, a la vez que otros indicadores no tratados en el presente artículo como la longitud media por emisión de los enunciados y el avance en las fases de adquisición de la morfología, nos llevan a considerar que, al menos a corto plazo y en principiantes de nivel A1, los estudiantes de mayor edad cuentan con ventaja en el aprendizaje. Llevado a la práctica, esto conlleva la necesidad de recoger formalmente en el currículum del centro objetivos realistas y contenidos abarcables e informar al profesorado sobre qué esperar tras un máximo de 120 horas de clase de ELE en cada grupo de edad.

Desde una perspectiva más general, retomamos aquí el dilema sobre la conveniencia de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana. No es fácil resolverlo de manera absoluta, con un sí o un no rotundos, cuando hablamos de un contexto de instrucción con una exposición limitada a la lengua. Evidentemente, el contacto con la nueva lengua no va a producir ningún efecto negativo en los niños; no obstante, si nos preguntamos qué efecto positivo va a tener, la respuesta dependerá del objetivo que se busque, si uno puramente lingüístico u otro más amplio. Las investigaciones citadas, cuyos resultados coinciden con los nuestros, muestran que los niños de mayor edad son mejores aprendices que los pequeños y el hecho de comenzar antes no asegura el alcance de un mayor nivel de competencia lingüística, al menos en lo que a morfología se refiere (probablemente en el nivel fónico la respuesta sea diferente). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la comunicación y el entendimiento entre culturas va mucho más allá de la gramática. En este sentido, ofrecer a los niños desde pequeños la posibilidad de desarrollar actitudes que favorezcan la autoconfianza, las habilidades metalingüísticas, y actitudes como la empatía, respeto e interés por otras lenguas y culturas ya supone una ventaja por la que merece la pena ese contacto temprano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del enfoque léxico* (Trabajo de fin de máster). CIESE-Comillas. Universidad de Cantabria.
- Arias-Trejo, N., Abreu-Mendoza, R. A. y Aguado-Servín, O. A. (2014). "Spanish-speaking children's production of number morphology". *First Language*, 34(4), pp. 372-384.
- Arnold, J. (2006). "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Études de Linguistique Appliquée*, 139, pp. 407-426.
- Bialystok, E. (1997). "The structure of age: In search of barriers to second language acquisition". *Second Language Research*, 13(2), pp. 116-137.
- Bialystok, E., y Hakuta, K. (1999). "Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition", *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, pp. 161-181.
- Birdsong, D. (1992). "Ultimate Attainment in Second Language Acquisition", *Language*, pp. 706-755.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Birdsong, D. (2006). "Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview", *Language Learning*, 56 (1), pp. 9-49. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x
- Bley-Vroman, R. (1988). "The fundamental character of foreign language learning". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 19-30.
- Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning", *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 4, pp. 1-68.

- Bongaerts, T. (1999). "Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners". En D. Birdsong, (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 133-159.
- Bongaerts, T., Planken, B., y Schils, E. (1995). "Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A test of the Critical Period Hypothesis". En D. Singleton y Z. Lengyel (eds.). *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 30-50.
- Bruer, J. T. (2001). "A critical and sensitive period primer". En D. B. Bailey, Jr., J. T. Bruer, F. J. Symons, y J. W. Lichtman (eds.). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp- 3-26.
- Burstall, C. (1975). "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings", *Language Teaching*, 8(1), pp. 5-25. DOI: 10.1017/S0261444800002585.
- Carroll, J. B. (1969). "What Does the Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us?", *Foreign Language Annals*, 3(2), pp. 214-236.
- Cenoz, J. (2002). "Age differences in foreign language learning", *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 135(1), pp. 125-142. DOI: 10.1075/itl.135-136.06cen.
- Cenoz, J. (2003). "El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos", *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, pp. 1-11.
- Cenoz, J. (2013). "Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), pp. 389-394. DOI: 10.1080/13670050.2013.777392.
- Chandler, P. M. (2006). "Critical period or language difficulties: are there two types of adult foreign language learners?", *Age in L2: Acquisition and Teaching*, pp. 59-79.
- Chesterfield, R., y Chesterfield, K. B. (1985). "Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6(1), pp. 45-59. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.881.4977&rep=rep1&type=pdf> (07-01-2019).
- Collier, V. P. (1989). "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language", *TESOL Quarterly*, 23(3), pp. 509-531. DOI:10.2307/3586923.
- Cortés, M. (2002). "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, pp. 77-98.
- Cortés, M. (2013). "Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras". *Monográficos SinoELE*, (10), pp. 173-208.
- DeKeyser, R. (2000). "The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), pp. 499-533. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.8160&rep=rep1&type=pdf> (11-01-2019).
- Eguskiza, M. J., y Pisonero, I. (2000). "El desarrollo de la expresión en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños y a niñas", *Carabela*, 27, pp. 87-110.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). "Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies", *The Modern Language Journal*, 73(1), pp. 1-13. DOI:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x.
- Epstein, S. D., Flynn, S., y Martohardjono, G. (1996). "Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research", *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), pp. 677-714. DOI:10.1017/S0140525X00043521.
- Ferman, S., y Karni, A. (2010). "No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule", *PLoS ONE*, 5(10), e13648. DOI: 10.1371/journal.pone.0013648.
- Flege, J. E., Munro, M. J., y MacKay, I. R. (1995). "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language", *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), pp. 3125-3134. [http://www.jimflege.com/files/Flege\\_Munro\\_factors\\_affecting\\_JASA\\_1995.pdf](http://www.jimflege.com/files/Flege_Munro_factors_affecting_JASA_1995.pdf) (09-01-2019).
- Frediani, V. (2008). *Early Versus Late Start in an EFL Program: Factors that Contribute to Performance Outcomes*. <https://spectrum.library.concordia.ca/975768/1/MR40799.pdf> (08-01-2019).

- González, M. (1991). "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia", *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, pp. 14-25.
- Gutiérrez, D. (2013). "La concordancia de la frase nominal por los sino hablantes aprendices de español como segunda lengua". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), pp. 76-84.
- Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturation State on the Acquisition of English as a Second Language", *Cognitive Psychology*, 21(1), pp. 60-99. <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/JohnsNewprt89.pdf> (02-01-2019).
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications. Practitioner MiniPaper 14*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Kojic-Sabo, I., y Lightbown, P. M. (1999). "Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success", *The Modern Language Journal*, 83(2), pp. 176-192. DOI:10.1111/0026-7902.00014.
- Krashen, S. D., y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lamendella, J. T. (1977). "General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition 1", *Language Learning*, 27(1), pp. 155-196. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Lawson, M. J., y Hogben, D. (1996). "The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students", *Language Learning*, 46(1), pp. 101-135. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.374.5866&rep=rep1&type=pdf> (12-01-2019).
- Lázaro, M., Nieva, S., Moraleda, E., y Garayzábal, E. (2013). "Procesamiento morfológico y formación del plural en niños con desarrollo típico", *Didácticas Específicas*, (8), pp. 65-80.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Lew-Williams, C., y Fernald, A. (2007). "Young Children Learning Spanish Make Rapid Use of Grammatical Gender in Spoken Word Recognition". *Psychological Science*, 18(3), pp. 193-198. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2007.01871.x
- Li, P., y Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Lin, T. (2003). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos* (Tesis). Universidad de Alcalá.
- Liu, C. (2012). *Morfología contrastiva del chino mandarín y el español. Formas de gramaticalización y lexicalización* (Tesis). Universidad de Valladolid.
- Long, M. H. (1990). "Maturation Constraints on Language Development", *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), pp. 251-285.
- López-Ornat, S., Mariscal, S., Fernández, A., y Gallo, P. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Low, L., Duffield, J., Brown, S., y Johnstone, R. (1993). *Evaluating foreign languages in primary school*. Stirling: Scottish CILT.
- Lu, X. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendices chinos* (Tesis). Universidad Autónoma de Madrid.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Manchón R. y Murphy, L. (2002). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia/Diego Marín.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., y Snow, C. E. (2000). "Three Misconceptions about Age and L2 Learning", *TESOL Quarterly*, 34(1), pp. 9-34. <https://pdfs.semanticscholar.org/dad7/ade238a8600221dda4e3b3b09e922245fe52.pdf> (29-12-2018).
- Mariscal, S. (2008). "Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: Starting small". *Journal of Child Language*, 36(1), pp. 143-171. DOI: 10.1017/S0305000908008908

- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). "Plural Acquisition and Development in Spanish". En Montrul, S. y Ordóñez, F. (eds.). *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press, pp. 275-296.
- Martínez, C. M., y Marco, J. L. (2010). "La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas", *Revista Cálamo FASPE*, (56), pp. 3-14.
- Martohardjono, G., y Flynn, S. (1995). "Is There an Age Factor for Universal Grammar?", *The Age Factor in Second Language Acquisition*, pp. 135-153.
- McLaughlin, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2: School-Age Children*. Nueva York: Psychology Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- Muñoz, C. (2003). "Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés. L'influence de l'âge", *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (18), pp. 53-77.
- Muñoz, C. (2006). "The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project". En C. Muñoz (ed.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, Ltd, pp. 1-40.
- Muñoz, C. (2008). "Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning", *Applied Linguistics*, 29(4), pp.578-596. DOI: 10.1093/applin/amm056.
- Muñoz, C. (2010). "On how age affects foreign language learning", *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, pp. 39-49. <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/papers/invited%20speakers/munoz.pdf> (12-01-2019).
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., y Victori, M. (2002). "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera", *Revista-Fòrum sobre plurilingüisme i educació, Universitat de Barcelona*, 1. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf> (15-12-2018).
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Inma, T., y Lacorte, M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Abingdon, Routledge.
- Newport, E. L. (1990). "Maturational Constraints on Language Learning", *Cognitive Science*, 14(1), pp.11-28. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1401\\_2](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog1401_2) (29-11-2018).
- Oxford, R. L. (1989). "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training", *System*, 17(2), pp. 235-247. DOI: 10.1016/0346-251X(89)90036-5.
- Oyama, S. (1979). "The Concept of the Sensitive Period in Developmental Studies", *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(2), pp. 83-103.
- Palacios Martínez, I. M. (1995). "A Study of the Learning Strategies Used by Secondary School and University Students of English in Spain", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (8), pp. 177-193. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5420/1/RAEI\\_08\\_16.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5420/1/RAEI_08_16.pdf) (13-12-2018).
- Patkowski, M. S. (1990). "Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege", *Applied Linguistics*, 11(1), pp. 73-89. <https://pdfs.semanticscholar.org/35df/7c1f22a66cada6e941749e3d492a74a43de4.pdf> (08-12-2018).
- Penfield, W. R., y Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pérez-Pereira, M. (1991). "The acquisition of gender: What Spanish children tell us", *Journal of Child Language*, 18(03), pp. 571-590.
- Pulvermüller, F., y Schumann, J. H. (1994). "Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition", *Language Learning*, 44(4), pp. 681-734. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb00635.x.
- Roca, J., y Manchón, R. M. (2006). "Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela", *Porta Linguarum*, (5), pp. 63-76.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis). Universidad de Murcia.

- Scarcella, R. C., y Higa, C. A. (1982). "Input and age differences in second language acquisition". En S. Krashen, R. Scarcella y M.H. Long (eds.). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, pp. 175-201.
- Schumann, J. H. (1975). "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 25(2), pp. 209-235. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Nueva York: Newbury House.
- Seelye, H. N. (1984). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Seright, L. (1985). "Age and Aural Comprehension Achievement in Francophone Adults Learning English", *Tesol Quarterly*, 19(3), pp. 455-473. [http://tesol.aua.am/TQD\\_2000/TQD\\_2000/TQ\\_D2000/VOL\\_19\\_3.PDF#page=32](http://tesol.aua.am/TQD_2000/TQD_2000/TQ_D2000/VOL_19_3.PDF#page=32) (15-12-2018).
- Sharpe, K. (1992). "Communication, culture, context, confidence: The four Cs of primary modern language teaching", *Language Learning Journal*, 6(1), pp. 13-14. DOI: 10.1080/09571739285200351.
- Sharpe, K., y Driscoll, P. (2000). "At what age should foreign language learning begin?", *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*, pp. 72-86. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/sharpe-driscoll.pdf> (12-01-2019).
- Singleton, D. (1995). "Second Languages in the Primary School: The Age Factor Dimension", *Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, pp. 155-166.
- Singleton, D. (2001). "Age and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), pp. 77-89. DOI:10.1017/S0267190501000058.
- Singleton, D. (2003). "Critical period or general age". En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 3-22.
- Snow, C. E., y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). "The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning", *Child Development*, 49(4), pp. 1114-1128. DOI: 10.2307/1128751.
- Spolsky, B. (2000). "Anniversary article. Language motivation revisited", *Applied Linguistics*, 21(2), pp. 157-169. DOI: 10.1093/applin/21.2.157.
- Stefka, H. y Marinova-Todd, S. H. (2003). "Know Your Grammar: What the Knowledge of Syntax and Morphology in an L2 Reveals about the Critical Period for Second/Foreign Language Acquisition". En M. García Mayo y M. Lecumberri (eds.). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, pp. 59-76.
- Suárez, M.M., y Muñoz, C. (2011). "Aptitude, age and cognitive development: The MLAT-E in Spanish and Catalan", *EUROSLA Yearbook*, 11(1), pp. 5-29. DOI: 10.1075/eurosla.11.03sua.
- Torras, M. R., Navés, T., y Celaya, M Luz y Pérez Vidal, Carmen. (2006). "Age and IL development in writing". En C. Muñoz (ed.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, pp. 156-182.
- Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En C. Muñoz (ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, pp. 81-105.
- Tragant, E., y Victori, M. (2006). "Reported Strategy Use and Age". En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (eds.). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, LTD, pp. 208-236.
- Uylings, H. B. (2006). "Development of the human cortex and the concept of 'critical' or 'sensitive periods'". *Language Learning*, 56, pp. 59-90.
- Werker, J. F., y Tees, R. C. (2005). "Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain", *Developmental Psychobiology*, 46(3), pp. 233-251. DOI: 10.1002/dev.20060
- Zuheros (2019). "La Morfología Natural como marco teórico para explicar el aprendizaje de género y número en español por sinohablantes". Enviado para su publicación.