

MPW
Mots Palabras Words

Ensayos

Daniela Rigamonti

**PROBLEMAS DE
LINGÜÍSTICA DE LA ADQUISICIÓN
Y ENSEÑANZA DEL E/LE
A ITALÓFONOS**

www.ledonline.it/mpw/saggi.html



LED

Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto



ISBN 978-88-7916-335-4 Published in *Led on Line* - Electronic Archive by

L'Ed Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

<http://www.ledonline.it> - <http://www.lededizioni.com>

<http://www.ledonline.it/mpw/saggi.html>

Dicembre 2006

MPW
MOTS PALABRAS WORDS

Editors

Maria Colombo
Giovanni Iamartino
Mariarosa Scaramuzza Vidoni

E-mail

daniela.rigamonti@unimi.it

ledonline@lededizioni.it

Copyright 2006 Daniela Rigamonti

I lettori devono osservare per i testi pubblicati in questo archivio elettronico gli stessi criteri di correttezza che vanno osservati per qualsiasi testo pubblicato. I testi possono essere letti on line, scaricati e utilizzati per uso personale. I testi non possono essere pubblicati a fini commerciali (né in forma elettronica né a stampa), editati o altrimenti modificati. Ogni citazione deve menzionare l'autore e la fonte.

Stampa: Digital Print Service

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	7
1. <i>El marco histórico</i>	11
1.1. La Lingüística Contrastiva – 1.1.1. Análisis Contrastivo – 1.1.2. Análisis de Errores – 1.1.3. Interlengua – 1.2. Una teoría sobre el origen y el desarrollo de la interlengua: la Gramática Universal – 1.2.1. Una aplicación de las teorías de Chomsky: el modelo de Krashen – 1.2.2. Más allá de la Gramática Universal: las Gramáticas Imposibles.	
2. <i>La adquisición de la lengua materna y de la lengua meta</i>	33
2.1. Diferencias en la adquisición de la L1 y en la adquisición de otra lengua – 2.1.1. El contexto de aprendizaje – 2.1.2. Los factores cognitivos – 2.1.3. Los factores biológicos – 2.1.4. Los factores afectivos – 2.1.5. Los factores psicológicos – 2.1.6. Los factores pedagógicos – 2.2. Factores lingüísticos que influyen en la adquisición de la L2 – 2.2.1. Los universales lingüísticos y el grado de marcado – 2.2.2. El marcado dependiente del sistema lingüístico de referencia – 2.2.3. El rol de la lengua materna.	
3. <i>Las Interlenguas iniciales</i>	53
3.1.1. La Interlengua inicial en contextos naturales – 3.1.2. La formación de la interlengua – 3.1.3. La varianza de la interlengua – 3.1.4. La simplificación de reglas de la lengua – 3.1.5. La morfología en las interlenguas iniciales – 3.2. El orden de adquisición de la lengua – 3.2.1. El inglés – 3.2.2. El italiano – 3.2.3. El español – 3.2.4. comparación del orden de adquisición natural del castellano con el syllabus de libros de E/LE – 3.2.5. El papel de la lengua materna en las secuencias de adquisición.	
4. <i>Un enfoque funcionalista</i>	71
4.1. Etapas de la adquisición y estrategias utilizadas – 4.2. La Teoría de la Procesabilidad.	
<i>Glosario</i>	83
<i>Bibliografía</i>	88

INTRODUCCIÓN

El presente manual está pensado para futuros profesores de español/LE que quieran prepararse a la apasionante labor docente sin limitar su formación a los aspectos más prácticos de la Glosodidáctica, sino que deseen completarla explorando también el campo científico de la Lingüística de la Adquisición, para ver cuáles son las dinámicas que se desprenden a la hora de aprender otra lengua. La Lingüística de la Adquisición proporciona a la Glosodidáctica los conocimientos necesarios para la práctica cotidiana, porque enseña cómo el aprendiz se acerca a la lengua meta y la adquiere a través de la reformulación continua de hipótesis sobre su funcionamiento.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es el de presentar los principios fundamentales de forma accesible al fin de poder tener las herramientas necesarias para comprender las etapas que marcan el desarrollo de la adquisición. De esta forma, el futuro profesor de E/LE puede tener las nociones suficientes para interpretar las dinámicas de la adquisición de sus alumnos, y puede entender qué es rentable en el aula: cuándo y cómo proporcionar el input lingüístico, cuándo intervenir con explicaciones teóricas, cómo corregir los errores que se presenten, etc.

La Lingüística de la Adquisición es una disciplina muy reciente que se coloca en el marco de la Lingüística Aplicada y que se ocupa de los procesos de adquisición de la competencia lingüística de una lengua no materna: Bosisio (2001: 8) explica que «studia i sistemi linguistici degli apprendenti», y Vedovelli (2003: 302) la define como «disciplina che studia essenzialmente le tappe di sviluppo dell'interlingua in contesto spontaneo». La Lingüística de la Adquisición se ocupa además de la descripción de los modelos que pueden explicar el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de aprendizaje de una lengua segunda, y de los factores que los condicionan: Chini (2005: 10) añade que se trata de una «disciplina non solo empirico-descrittiva, ma con ambizioni anche teorico-esplicative».

La Lingüística de la Adquisición nace en el mundo anglosajón en los años setenta del siglo pasado para estudiar el proceso de adquisición de una

lengua con el objetivo de dar indicaciones concretas a la Glosodidáctica; a pesar de sus raíces comunes, hoy en día la separación entre estas dos disciplinas es neta: la primera tiene una conformación más teórica y la segunda una eminentemente práctica. En este manual intentaremos delinear unas indicaciones para ayudar a su reconciliación.

Para tener un cuadro teórico completo, Chini (*Ibid.*: 14-19) explica las relaciones entre la Lingüística de la Adquisición y algunas ciencias del área lingüística:

1. la *Lingüística general*, que proporciona a la Lingüística de la Adquisición las herramientas teóricas para el análisis de la interlengua: se utilizan a diario términos como el de «gramática interna», el concepto chomskyano de «competencia», se aplican los varios niveles de análisis (fonológico, morfológico, sintácticos, semánticos, léxicos, textuales, pragmáticos), las categorías gramaticales (tiempo, persona, género, número, etc.), los exponentes formales que están presentes en la lengua meta (por ejemplo: desinencias, marcas de plural, etc.), etc.;
2. la *Tipología lingüística*, que proporciona posibles esquemas de variación de las lenguas del mundo y de generalizaciones universales; de especial relevancia son los Universales de Greenberg (1963) que mantienen su validez incluso en la interlengua;
3. la *Sociolingüística*, que proporciona a la Lingüística de la Adquisición los instrumentos de recolección y análisis de datos: además, las investigaciones sobre aprendices de L2 en contextos prevalentemente espontáneos se llevan a cabo con inmigrantes, estudiando su condición social y cultural;
4. la *Lingüística Aplicada* que por un lado utiliza los resultados de la Lingüística de la Adquisición para crear modelos glosodidácticos, y que por otro le proporciona herramientas de análisis en soporte informático gracias a las aportaciones de la Lingüística Computacional;
5. la *Psicología cognitiva* que ofrece las bases para una aproximación al aprendizaje de tipo psicolingüístico (estudiando la percepción, la memoria, el razonamiento, etc.); además, le presta a la Lingüística de la Adquisición términos muy aprovechados como *estrategia* y *proceso*;
6. la *Psicología social*, útil para tener herramientas de estudio de la integración de un hablante extranjero en un grupo, o del aislamiento que puede haber;
7. la *Neurolingüística*, que se ocupa de las bases biológicas del lenguaje.

En conclusión, la Lingüística de la Adquisición se mueve de forma autónoma a pesar de formar parte de una red compleja de disciplinas, y su ámbito principal es la investigación lingüística.

Antes de enfrentarnos con el tema de interés, quizás sea mejor aclarar algunos tecnicismos que utilizaremos a lo largo del libro:

- con *adquisición natural* nos referimos a la adquisición de la lengua meta en

contextos de inmersión y sin enseñanza formal. Es el caso, por ejemplo, de inmigrantes marroquíes que llegan a España sin conocer la lengua y que la aprenden sin asistir a ningún curso, sino que les basta escucharla; la adquisición natural suele asociarse el término *lengua segunda*;

- con *aprendizaje formal* nos referimos al aprendizaje de la lengua meta en contextos escolares, con enseñanza directa y formulación explícita de las reglas. Al aprendizaje formal se suele asociar el término *lengua extranjera*;
- la *lengua materna (LM)* es la que se adquiere cuando se es pequeños en un contexto natural, gracias a la interacción con la familia y la sociedad;
- la *lengua segunda (L2)* es la que se adquiere en contextos de inmersión en el país donde se habla la lengua (como por ejemplo el inmigrado marroquí en España);
- la *lengua extranjera (LE)* se aprende en un país donde dicha lengua no es utilizada por los nativos en la vida cotidiana (como por ejemplo la enseñanza del español en Italia);
- la *lengua meta* es la lengua que se aprende o que se adquiere; con este término se suele hacer referencia tanto a una lengua segunda como a una lengua extranjera.

Se dirá además que a lo largo de estas páginas utilizaremos los términos *adquisición* y *aprendizaje* como sinónimos, con excepción de los apartados donde se trate su diferencia. Para toda duda que pueda surgir se ha preparado un breve glosario al final del libro, y los términos que allí se explican aparecen en negrita en el texto cuando se mencionan por primera vez.

Además de desear que el texto resulte provechoso y rentable para la formación de los futuros profesores de E/LE, quiero agradecer a la profesora Mariarosa Scaramuzza por haberme invitado a profundizar mis conocimientos de Lingüística de la Adquisición y a escribir este manual, y al profesor Vicenç Samsó Bonet por el paciente trabajo de revisión.

1.

EL MARCO HISTÓRICO

1.1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Para poder entender qué es hoy en día la Lingüística de la Adquisición es útil volver los ojos hacia el pasado para conocer las teorías y los acontecimientos que han sentado sus bases.

Ya desde épocas remotas, en la antigüedad, con las migraciones y los intercambios entre poblaciones, se sintió la necesidad de estudiar el fenómeno de los contactos entre lenguas, fenómeno cuyo interés se ha mantenido alto hasta épocas recientes. Pero el foco de la atención se ha centrado siempre en las técnicas de enseñanza de las lenguas, y no tanto en los procesos de adquisición.

El interés por los mecanismos de adquisición de una lengua segunda o extranjera nace en los años cuarenta del siglo pasado, cuando en el marco de la Lingüística Aplicada se empiezan a desarrollar varias investigaciones empíricas cuyo objetivo final es el estudio de la lengua del aprendiz, investigaciones que se forman en el marco de Lingüística Contrastiva.

La Lingüística Contrastiva se compone de tres ramas: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y los estudios sobre la Interlengua.

Veámoslas detenidamente.

1.1.1. Análisis Contrastivo

En los años cuarenta del siglo XX los profesores americanos Fries y Lado intuyen que en el aprendizaje de una L2 hay dos variables fundamentales:

- la norma de la lengua materna del aprendiz, y
- la norma de la lengua que va a aprender.

A partir de este supuesto, empiezan a comparar de forma sistemática las dos lenguas, declarando *a priori* que los elementos comunes van a ser fáciles

de aprender, mientras que las divergencias van a crearle dificultades al aprendiz: «[...] those elements that are similar to [the learner's] native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult» (Lado 1957: 2). La comparación sistemática entre las dos lenguas se realiza en todos los niveles: fonológico, gramatical, léxico y cultural.

El objetivo de las investigaciones es la creación de una *gramática contrastiva* para poder predecir las dificultades que va a encontrar el aprendiz: gracias a su aplicación didáctica todo profesor puede tomar conciencia de cuáles son los puntos más complejos de la lengua meta, de ahí que vaya a presentar su gramática en el aula con explicaciones aclaratorias para *prevenir los errores*.

Los autores, a partir de los resultados de la comparación, pretenden idear unos materiales didácticos de enfoque contrastivo para la práctica de esas estructuras que pueden crear una interferencia negativa, con el fin de prevenirla y anularla.

Es evidente que estamos hablando de un enfoque que selecciona el lenguaje y que lo manipula de forma poco conforme a lo natural. El Análisis Contrastivo se basa en la teoría lingüística del Estructuralismo, y en la teoría psicológica del aprendizaje del Conductismo (o Behaviorismo). Esta última es la teoría de Skinner según la cual:

$$E \Rightarrow R (+ r)$$

a un *Estímulo* le sigue una *Respuesta*,
seguida (no necesariamente) por un *refuerzo*, positivo o negativo

La teoría nace durante la observación de animales, veamos un ejemplo: un ratón encerrado en una jaula tiene sed (Estímulo), pulsa un botón cuadrado (Respuesta), y un fuerte ruido acompañado por luces molestas lo asusta (respuesta negativa); el mismo ratón, con el mismo estímulo, poco después pulsa un botón redondo y sale un chorrito de agua que puede beber (respuesta positiva): a través de tentativas, seguidas por respuestas positivas o negativas, el animal va a consolidar hábitos o a rechazar otros. La teoría se aplica luego al estudiante: el aprendiz consolida hábitos lingüísticos a través de *ejercicios estructurales* (normalmente ejercicios de repetición o de completar huecos que no requieren mucho razonamiento ni participación, ni la total comprensión del contexto ¹). El *refuerzo* en este caso lo da el profesor con

¹ Ejemplos de ejercicios estructurales:

a) *Completa las frases siguientes según el ejemplo:*

María – comer – una manzana.

¿Qué come María? María come una manzana.

1. Miguel – beber – un vaso de agua.

2. Sandra – lavar – los pantalones de su hijo.

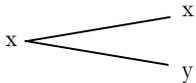
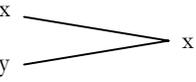
3. etc.

b) *Completa las frases siguientes con los verbos entre paréntesis conjugados en presente de indicativo:*

notas o con juicios de valor buenos o malos.

Para tener un ejemplo concreto de las estructuras que pueden ser causa de error por parte de aprendices italo-fonos de E/LE podemos remitir a la tabla ideada por Larsen-Freeman y Long (1994: 54): los autores trabajaron sobre adquisición del español L2 por parte de aprendices anglófonos. Para mi memoria de Máster² realicé la adaptación del trabajo de Larsen-Freeman y Long a nuestro campo de análisis, es decir el enfoque contrastivo italiano-español, analizando la adquisición del español LE por aprendices italo-fonos.

Tabla 1.1. Adaptación al E/LE de la tabla titulada Jerarquía de dificultad de Larsen-Freeman y Long.

TIPO DE DIFICULTAD	L1: ITALIANO, LE: ESPAÑOL	ERRORES DE ESTUDIANTES DE NIVEL A2
1. Desdoblamiento	x 	ser/estar; por qué/porque; haber/estar; muy/mucho; pero/sino; preguntar/pedir
2. Forma nueva	Ø - - - - - x	preposiciones a/en; omisión de la « a » delante de compl. directo de persona; venir/ir; traer/llevar; pretérito perfecto / pretérito indefinido
3. Forma ausente	x - - - - - Ø	artículo delante del adj. posesivo
4. Forma convergente	x 	el auxiliar
5. Correspondencia	x - - - - - x	creer en/creer que; pensar en / pensar + infinitivo; números

1. Yo (ser) _____ inglés.
2. Mi abuelo (vivir) _____ en Madrid.
3. etc.

² Máster para Formación de Profesores de E/LE, Universidad de Barcelona.

La *Tabla 1.1.* presenta la *Jerarquía de dificultad* de adquisición según las similitudes o divergencias entre estructuras de la lengua materna y de la lengua meta, y se divide en cinco casos (de más difícil a más fácil).

Analicemos los casos de dificultad presentados en la tabla:

1. *Desdoblamiento*: es el caso de mayor dificultad; es la adquisición de estructuras que se presentan en una única forma en la L1 y en dos formas en la LE: el aprendiz al principio tiende a no reconocer el doble uso en la lengua meta y a utilizar solo una de las estructuras de forma prioritaria, o a utilizar las dos en **varianza libre**³, de manera aleatoria y sin ajustarse a la norma; en un segundo momento va a elaborar hipótesis sobre su uso y a elegir la una o la otra según el contexto.
2. *Forma nueva*: es el segundo caso de dificultad, un poco menos complejo que el desdoblamiento. Es el fenómeno que explica cómo una estructura que en la lengua materna no existe aparece en la lengua meta: el aprendiz al principio omite el uso de la misma por influencia de la L1; luego, poco a poco, empieza a notar su presencia y a identificar los contextos de uso; etapa sucesiva es la de su uso esporádico en varianza libre; y finalmente, en los aprendices que no incurren en el fenómeno de la fosilización, en su uso sistemático.
3. *Forma ausente*: seguramente menos complejo que los casos anteriores, es el fenómeno según el cual por **interferencia negativa** el aprendiz sigue utilizando en la lengua meta una estructura que pertenece solo a la lengua materna y que no tiene ningún tipo de correspondencia en la L2. El hábito lingüístico adquirido en la L1 irrumpe en la producción en lengua meta, hasta cuando el aprendiz nota la omisión de la estructura en cuestión: al principio sigue usándola de forma casi sistemática, poco a poco va a enfocar su atención en dicha estructura para utilizarla siempre menos, y finalmente, en alumnos que no incurren en la fosilización, a eliminarla.
4. *Forma convergente*: es un fenómeno poco complejo para el aprendiz, y se da cuando dos estructuras de la lengua materna se corresponden a una sola estructura de la lengua meta. Su adquisición es relativamente fácil, puesto que no requiere la identificación de contextos de uso ni la percepción de matices de la L2.
5. *Correspondencia*: es el caso más fácil de adquirir, puesto que se trata de estructuras idénticas en la L1 y en la L2. La *interferencia* de la lengua materna resulta ser *positiva* ya que el alumno obtiene por el hablante experto una retroalimentación que confirma su uso.

³ Los términos en negrita se explican en el glosario.

Ahora que se han presentado las estructuras que pueden crearle problemas a un aprendiz italo-fónico de E/LE podemos entender, para volver al enfoque histórico de este primer capítulo, por qué la aplicación del Análisis Contrastivo aconsejaba que en el aula el profesor tenía que presentar las estructuras lingüísticas en el orden inverso al que se ha propuesto en la *Tabla 1.1*. (es decir que había que presentar las estructuras de la más fácil a la más difícil) con el fin de facilitar el aprendizaje.

La teoría consideraba que los errores en la producción del aprendiz eran debidos a la interferencia negativa de los hábitos lingüísticos de la lengua materna, y que eran tanto más probables cuanto mayor era la divergencia entre la L1 y la L2. El profesor tenía que intervenir para prevenir los errores invitando a los alumnos a hacer muchos ejercicios estructurales, para inducir la mecanización de las estructuras lingüísticas aprendidas.

Salta a la vista que el concepto fundamental del Análisis Contrastivo es el de *tránsfer* (o *interferencia*), que puede ser tanto *positivo* como *negativo*, según el grado de afinidad de las dos lenguas. Más que por identificar las áreas donde se realizaba el tránsfer positivo, el Análisis Contrastivo sentía cierta obsesión por prevenir el tránsfer negativo, centrándose preferentemente en evitar el error que en explotar las ventajas que podía aportar la L1.

La interferencia negativa se puede realizar en todos los niveles del lenguaje, veamos unos ejemplos referidos a la adquisición del español por parte de italo-fónos (trataremos de forma breve este aspecto por retomarlo de manera más detenida en el capítulo II):

- *Tránsfer fonético y fonológico*: el más difícil de superar, también por la escasa elasticidad del aparato fonador, sobre todo para aprendices adultos. La interferencia en este caso consiste en producir sonidos pertenecientes a la lengua materna próximos o parecidos a sonidos de la lengua meta no contemplados por la L1. Un ejemplo puede ser la pronunciación del fonema /x/ por estudiantes italo-fónos adultos de Español/Lengua Extranjera, que tienden a pronunciar el sonido /k/; otro ejemplo puede ser el sonido /θ/ pronunciado como /s/ o incluso /f/. Se da también el caso de tránsfer en elementos suprasegmentales como la entonación, que a menudo detecta al hablante extranjero experto.
- *Tránsfer morfológico*: es menos común, se trata de la interferencia de elementos morfológicos de la L1 en la producción espontánea en L2 (por ejemplo es el caso de los aprendices italo-fónos de E/LE que dicen **cuando ero pequeño* por influencia de la lengua materna).
- *Tránsfer sintáctico*: es el caso de las traducciones literales de estructuras de la L1 que no coinciden con la lengua meta (como por ejemplo un italo-fónico diciendo **Juan me dijo que habría ido de vacaciones* por *Juan mi disse che sarebbe andato in vacanza*, o también **no he nunca visto* por *non ho mai visto*). Es lo que Andersen (1990) llama *Principio de relexificación*: cuando no conoce la estructura de la L2, el aprendiz suele calcar la estructura de su L1 utilizando

el léxico de la L2. Además, el orden de las palabras bastante libre en las dos lenguas favorece el tránsfer negativo, sobre todo en niveles iniciales.

- *Tránsfer léxico*: es el problema de los falsos amigos, es decir de esas palabras que tienen el mismo significante en las dos lenguas pero con distintos significados (es el caso por ejemplo de las palabras *vaso*, *largo*, *salir*, etc.).

Sin embargo, las investigaciones sobre el tema han aclarado que los errores debidos a interferencia de la lengua materna no son la inmensa mayoría, como en cambio habían previsto los teóricos del Análisis Contrastivo, sino que son tan solo el 33% de los errores efectivamente cometidos por los aprendices.

En el marco del Análisis Contrastivo en el año 1970 hay un cambio profundo: en un ensayo Wardhaugh propone la distinción entre *versión fuerte* y *versión débil*:

- *Análisis Contrastivo fuerte*: es la teoría que se ha venido explicando en estas páginas, que compara *a priori* la lengua materna y la lengua meta del estudiante, antes de que el aprendiz entre en contacto con la L2, para poder prever las dificultades y prevenirlas con una correcta selección de materiales y técnicas didácticas (aunque la prevención no siempre da los efectos esperados y se comete el error);
- *Análisis Contrastivo débil*: es la nueva propuesta de Wardhaugh, es decir el análisis *a posteriori* de los errores efectivamente cometidos por los aprendices, para determinar si su origen es de tipo contrastivo, según el grado de afinidad entre la lengua materna y la lengua meta.

La aparición de la versión débil marca el declive del Análisis Contrastivo. Las causas que determinan su superación se pueden resumir de la siguiente forma:

- el Análisis Contrastivo no consigue evitar los errores, a pesar de las técnicas didácticas utilizadas y del cuidado del profesor en la presentación gradual de las estructuras ling sticas;
- la mayoría de los errores cometidos por los aprendices no se debe a su lengua materna, sino a otros factores, tanto internos a la L2 (por ejemplo la omisión de la preposición «a» delante de complemento directo, la generalización de reglas para la morfología de verbos irregulares, etc), como universales (por ejemplo la adquisición por fórmulas no analizadas⁴);
- el hecho de no investigar la producción de aprendices reales, sino más bien de basarse en una especulación teórica poco arraigada en lo concreto;
- la aparición en 1959 del artículo de Chomsky *A Review of Skinner's Verbal Behavior*: el autor critica el enfoque estructural y la visión del aprendiz como ser dotado de escasa o nula racionalidad, introduce el enfoque

⁴ Véase *infra*, cap. 3.1.2.

cognitivista y presenta la teoría de la **Gramática Universal**.

La primera versión del Análisis Contrastivo es objeto de numerosas críticas, la versión *débil* en cambio encuentra su aplicación en el Análisis de Errores.

1.1.2. Análisis de Errores

La corriente del Análisis de Errores se desarrolla en los años sesenta principalmente gracias al revolucionario artículo de Chomsky⁵. Ahí el autor introduce el concepto de Gramática Universal y también el del *Dispositivo para la Adquisición de las Lenguas* (en inglés *Language Acquisition Device*, de ahí el acrónimo *L.A.D.*). Según Chomsky el individuo tiene una capacidad innata de aprender las lenguas gracias a la Gramática Universal, donde residen todos los principios y parámetros de todas las lenguas. Interactuando con el ambiente que lo rodea, y utilizando el Dispositivo para la Adquisición de las Lenguas, el aprendiz puede *seleccionar*, entre todos los parámetros que tiene a disposición, los de la lengua con la que ha entrado en contacto, y construir su gramática transicional.

El individuo en contacto con una lengua (tanto materna como extranjera) formula unas hipótesis sobre su funcionamiento. A través del contacto con el ambiente, el aprendiz puede comprobar si sus hipótesis son correctas, tanto hablando con la gente y viendo sus reacciones, como simplemente escuchando las producciones de hablantes expertos. Si el aprendiz, a través de la comprobación empírica, nota que sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua no son correctas, empieza a reformularlas hasta cuando tenga una retroalimentación positiva por parte de sus interlocutores.

Como se habrá notado, el papel del aprendiz es muy activo: tiene que escuchar la lengua, seleccionar los elementos que la componen, y formular hipótesis sobre su funcionamiento. El error, por lo tanto, es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta. El profesor explota el error para entender cómo ha razonado el alumno y para ayudarlo a reformular sus hipótesis hasta cuando encuentre la forma correcta.

Si es cierto que el papel del alumno es muy activo, también es verdad que en cambio la lengua materna del aprendiz no juega ningún papel, justo lo contrario de lo que ocurre en el Análisis Contrastivo. Se formula la *hipótesis de la identidad* de los mecanismos de adquisición de la lengua materna y de la **L2, L3, Ln**: esto significa que si aprendices de lenguas maternas diferentes cometen los mismos errores al aprender una lengua meta, habrá que buscar las causas de los errores en la lengua meta misma, y

⁵ Explicaremos más detenidamente las teorías de Chomsky en un el capítulo 1.2., aquí nos limitaremos a una rápida introducción.

no en la L1 ni en el *tránsfer* que se pueda tener a partir de la misma. En investigaciones empíricas se ha visto que en grupos de aprendices de origen lingüístico heterogéneo hay errores comunes, esto apoya la afirmación que la adquisición sigue un recorrido universal, independiente de la lengua materna.

Dulay, Burt y Krashen (1985) sostienen que el Análisis de Errores nace en oposición al Análisis Contrastivo, con el fin de aclarar la causa de los errores del aprendiz que no se podían prever ni explicar. Se supera el Conductismo y se vuelve a proponer el cognitivismo de Piaget: el individuo es un ser racional que sabe construir y organizar el conocimiento, conocimiento que elabora a través de la interacción con el ambiente. Chomsky enfoca la atención en la formación del aprendiz y en sus procesos de adquisición, cambiando completamente la perspectiva anterior.

Otro concepto teorizado por Chomsky es el de **competencia** (*competence*) y **actuación** (*performance*):

- la *competencia* es la capacidad potencial de expresarse que tiene el individuo, es infinita y no hay manera de explicitarla por completo, ni a lo largo de toda la vida (porque siempre quedarán por decir frases inexpressadas);
- la *actuación* es la expresión concreta del lenguaje, una mínima muestra empírica de la competencia.

El año que determina el nacimiento del Análisis de Errores es 1967, cuando Corder publica el revolucionario ensayo *The Significance of Learner's Errors*. Ahí escribe: «Errors are not to be regarded as signs of inhibition, but simply as evidence of [the learner's] strategies of learning» (Corder 1974a: 27): el error, por lo tanto, es una muestra de las estrategias de aprendizaje del alumno. Por primera vez hablamos de estrategias, por considerar al aprendiz un ser racional capaz de formular hipótesis.

En el mismo ensayo el autor introduce la distinción entre un *error* y una *falta* (y un *lapsus*):

- El *error* es una desviación sistemática de la norma de la lengua meta, es decir que al cometerlo el aprendiz está convencido de ajustarse a la gramática de la L2: es un error que no nace al azar, sino que es algo del que se siente seguro, que ya ha adquirido y que comete siempre. Tiene relaciones directas con la *competencia* de Chomsky.
- La *falta* es en cambio una desviación asistemática de la norma, es decir que es algo que el aprendiz comete por razones independientes del conocimiento de la lengua, como por ejemplo el cansancio, el estrés, etc. El aprendiz suele reconocer la falta al cometerla, y normalmente suele también autocorregirse. Tiene relaciones directas con la *actuación*.
- (El *lapsus* es una desviación asistemática de menor importancia, a menudo debida a falta de concentración).

Nuestra atención se enfoca en el error, puesto que la falta es asis-

temática y el lapsus no tiene interés científico.

La forma de trabajar del Análisis de Errores es la siguiente:

1. se parte de errores efectivamente cometidos por uno o varios aprendices identificándolos en su contexto,
2. luego se aíslan y se analizan, buscando la causa de cada error,
3. finalmente se clasifican según la taxonomía elegida.

La clasificación de los errores sirve para diferentes fines:

1. para darle retroalimentación al alumno, para que aprenda cómo superarlos,
2. para crear unos materiales didácticos de apoyo,
3. para fines meramente estadísticos.

Desde el punto de vista didáctico, se ha dicho, el error no es algo que hay que evitar (como para el Análisis Contrastivo), sino una herramienta para el profesor para conocer a sus alumnos y entender cuáles son sus hipótesis sobre la lengua meta. A partir de los errores efectivamente cometidos se pueden crear actividades para que los aprendices tomen conciencia de sus dificultades y vayan reformulando sus hipótesis para alcanzar la norma de la lengua meta.

En los años setenta Corder reformula su teoría diciendo que en la individuación de los errores no cuenta tanto el criterio gramatical, sino más bien el comunicativo: el error es lo que estorba la comunicación e/o irrita al interlocutor. Estamos de acuerdo con Calvi (1995: 116-117) cuando afirma que para el aprendizaje de lenguas cercanas, como el español por parte de itálofonos, el mero criterio comunicativo no es suficiente: puesto que entre hablantes de las dos lenguas la posibilidad de comunicarse es muy alta, se requiere que los aprendices hagan un esfuerzo más, es decir que se comuniquen basándose en la corrección formal.

Para clasificar errores se han creado varias taxonomías. Para el español/LE hay tres:

1. la de Graciela Vázquez de 1991,
2. la de Isabel Santos Gargallo de 1993, y
3. la de Sonsoles Fernández de 1997.

Las tres taxonomías reinterpretan el pensamiento de Corder adaptándolo a situaciones concretas.

En las taxonomías se clasifican los errores según varios criterios; veamos por ejemplo los criterios propuestos por Vázquez con ejemplos que he sacado de producciones de estudiantes itálofonos:

Según la norma de la lengua meta:

- Criterio lingüístico:
 - a. Errores de adición: *¿te duele la tu cabeza?*
 - b. Errores de omisión: *no veo tu hermano*
 - c. Errores de selección falsa: *Madrid es en el centro de España*
 - d. Errores de colocación falsa: *he ya visto esta película*

Según la causa del error:

- Criterio etiológico
 - a. Errores intralingüísticos (que dependen de la L2): *he ponido*
 - b. Errores interlingüísticos (que dependen de la L1 o de otra lengua conocida): *he ya visto esta película*
 - c. Errores de simplificación: *si podía lo hacía*

Según los efectos que provocan en el interlocutor:

- Criterio comunicativo:
 - a. Errores de ambigüedad: *mordió el perro*
 - b. Errores irritantes: *ayer traduci el libro* (la irritación depende del oyente, es subjetiva)
 - c. Errores estigmatizantes: *ayer traduci el libro* (también subjetivo, hace cambiar de opinión al oyente sobre el nivel de competencia del hablante)

Según la forma de enseñanza:

- Criterio pedagógico:
 - a. Errores inducidos vs. creativos: el profesor que dice «no hay que confundir el verbo llevar con el verbo llegar» confunde a los alumnos y los induce a cometer el error. El error creativo, en cambio, es típico de cada aprendiz y depende de su forma personal de interpretar la lengua y las reglas que la componen (por ejemplo: pensar que el verbo «reír» se compone de un prefijo «re-» y del verbo «ír» y conjugarlo «revoy, revas, reva, etc.»).
 - b. Errores transitorios o fosilizables vs. permanentes o fosilizados: (el error fosilizado forma parte de la competencia lingüística del hablante).

Los errores fosilizables corren el riesgo de fosilizarse, es decir de asentarse de forma definitiva en la producción del alumno. El papel del profesor es el de notar que el aprendiz comete siempre el mismo error que va a fosilizarse, e intervenir para que esto no ocurra. La forma mejor de hacerlo es la de trabajar con producciones escritas y corregirlas señalando el error de forma no punitiva: solo a través de la toma de conciencia de la dificultad el alumno puede empezar a reflexionar para superarla. Es importante que el momento de la corrección no coincida con el de la evaluación, porque si así fuera el aprendiz evitaría las estructuras de las que no se sentiría seguro para conseguir una nota positiva.

Queda por decir que cada error se puede catalogar de forma diferente según el criterio adoptado sin deseos de etiquetas unívocas.

El Análisis de Errores se supera por varias razones:

- por aparecer los primeros estudios sobre la Interlengua,
- por la catalogación superficial del error, que entra en las taxonomías de forma forzosa: al error se atribuye una etiqueta, dándole una interpreta-

- ción que no necesariamente es la que llevó al alumno a cometerlo,
- la multitud de taxonomías, todas igual de válidas pero diferentes entre sí: esto ha conllevado que cada investigador no pueda compartir sus datos con otros, y el panorama científico resulte fragmentado en pequeñas unidades;
 - la escasez de aplicaciones didácticas de sus hallazgos, que lo han convertido en un análisis relativamente estéril.

Su gran aportación, en cambio, ha sido la de enfocar la atención en el error y de considerarlo algo positivo para el aprendizaje gracias a su sapiente explotación, y no como algo que hay que condenar.

1.1.3. Interlengua

Se ha dicho que con el Análisis de Errores se supera la visión mecánica del aprendizaje propuesta por el Análisis Contrastivo y se le otorga un papel activo al aprendiz, que formula unas hipótesis sobre la lengua meta e intenta averiguarlas. El centro de interés de la investigación, sin embargo, se limita a un área de la producción del aprendiz, es decir las desviaciones de la norma de la lengua meta. Con los estudios sobre la Interlengua, en cambio, la atención del investigador se centra en toda la producción del aprendiz, tanto la correcta como la incorrecta.

A principio de los años setenta del siglo pasado se empieza a considerar que las hipótesis del aprendiz no son importantes solo cuando son erróneas, sino también cuando son acertadas. A partir de allí se empieza a analizar todo el output del aprendiz para ver cómo progresa su razonamiento y en qué estadio de adquisición se encuentra. En estos años se acuñan tres neologismos para indicar la gramática transicional del aprendiz (es decir: el sistema de reglas que va creando en su mente a partir de la observación de la lengua meta), pero solo uno de ellos se difunde rápidamente:

- en 1971 Nemser habla de *sistema aproximado* desde una perspectiva lingüística, puesto que se acerca a la L1 o a la L2 pero no se corresponde a ninguna de ellas;
- en el mismo año Corder utiliza el término *dialecto idiosincrásico* desde una perspectiva sociolingüística, es decir que se refiere a la lengua de comunicación transicional que utiliza el aprendiz para comunicarse;
- en 1972 Selinker propone el término *interlengua* desde un enfoque psicolingüístico, ya que no existen hablantes y oyentes que comparten este medio de comunicación.

Es el término propuesto por Selinker el que se difunde, probablemente por ser el más neutro de los tres. En 1974 el mismo Selinker representa así la interlengua:

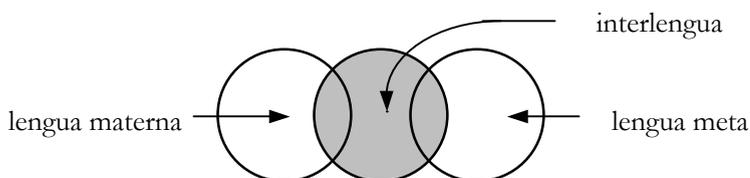


Figura 1.1. Representación gráfica de la interlengua (Selinker 1974)

Del dibujo se desprende que la interlengua es una lengua bien definida que está entre la lengua materna y la lengua meta, y que tiene varios elementos en común con ambas.

Según Selinker el aprendiz activa ciertos mecanismos psicológicos cuando aprende una lengua extranjera, por esto hay que centrar la atención en la voluntad de aprender y no en el resultado del aprendizaje. Los mecanismos psicológicos pueden determinar la fosilización de estructuras que no se corresponden a la norma de la lengua meta, y son los siguientes:

1. el tránsfer, positivo o negativo (concepto retomado del Análisis Contrastivo),
2. el tránsfer de instrucción (concepto retomado del Análisis de Errores), es decir que enfoca la atención en aquellos errores debidos a la mala explicación del profesor o a un libro de texto inadecuado – por ejemplo, como se ha dicho, explicar que el verbo «llegar» se puede confundir con el verbo «llevar» -,
3. las estrategias de aprendizaje utilizadas para aprender la lengua meta – por ejemplo: tomar apuntes, subrayar, apuntar preposiciones, etc. –,
4. las estrategias de comunicación (concepto original de Selinker), que prevén que la enseñanza es el medio que da a los alumnos la capacidad de comunicarse de la forma más libre posible en la lengua meta,
5. la hipergeneralización del material lingüístico de la L2 (concepto retomado del Análisis de Errores), fenómeno que asocia por analogía unas reglas a casos en que no se pueden aplicar – por ejemplo: salir \Rightarrow salido, escribir \Rightarrow *escribido-).

A la hora de aprender una lengua meta el aprendiz tiene el papel activo de compararla a la lengua materna para ver los elementos que son idénticos, parecidos o diferentes. De ahí que la lengua materna vuelva a jugar un papel fundamental. Veamos el siguiente esquema que resume las tres corrientes de la Lingüística Contrastiva (*Tabla 1.2.*)

Creemos que llegados a este punto vale la pena mencionar la gran posibilidad de ayudar al alumno que tiene el profesor en la corrección: si antes se ha dicho que para el Análisis de Errores el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la lengua meta, y que el profesor

puede ayudar al alumno subrayando la desviación y explicándole al aprendiz el tipo de razonamiento incorrecto que realiza, ahora, tomando en consideración *toda* la producción del aprendiz, el profesor puede señalar la forma incorrecta para que el alumno entienda que sus hipótesis no se corresponden a la norma, pero también señalar la forma correcta, para que el alumno tenga más indicaciones y certezas. El profesor tendrá que elegir unas pocas estructuras que corregir e insistir solo en ellas, hasta cuando el alumno haya entendido cómo progresar hacia la lengua meta.

Para que el estudiante ponga por escrito todas sus hipótesis es fundamental que el momento de la corrección no coincida con el de la evaluación, porque en este caso los aprendices pueden **evitar** las estructuras de las que no se sienten seguros: para poder dar una retroalimentación al alumno sobre sus dudas habrá que recrear un ambiente sereno donde sepa que puede osar cometer un error y que nadie le va a juzgar por esto.

Con los estudios sobre la interlengua se acaba la historia e inicia la edad contemporánea. Antes de profundizar en el concepto de interlengua veamos con más detalles las teorías chomskyanas y su evolución en la Glosodidáctica.

Tabla 1.2. Papel de la L1, de la L2 y del alumno en las tres corrientes de la Lingüística Contrastiva.

	PAPEL DE LA L1	PAPEL DE LA L2	PAPEL DEL ALUMNO
ANÁLISIS CONTRASTIVO	importante	importante	nulo
ANÁLISIS DE ERRORES	nulo	importante	importante
ESTUDIOS SOBRE LA INTERLENGUA	importante	importante	importante

1.2. UNA TEORÍA SOBRE EL ORIGEN Y EL DESARROLLO DE LA INTERLENGUA: LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

La teoría de la Gramática Universal es de importancia fundamental en la Lingüística de la Adquisición, y a ella se adscriben los mayores estudios sobre la adquisición del español que se han llevado a cabo hasta la fecha (en la persona de Juana Liceras, de la Universidad de Ottawa, y de sus colaboradores que trabajan principalmente en España y en Canadá).

En el apartado anterior se ha visto que a finales de los años cincuenta del siglo veinte Noam Chomsky critica las teorías conductistas de Skinner, que en el aprendizaje se concretan en la aplicación del esquema $E \Rightarrow R + r$ (*Estímulo* \Rightarrow *Respuesta* + *refuerzo positivo/negativo*). Chomsky teoriza la existencia de la Gramática Universal y de un *Dispositivo para la Adquisición de las Lenguas* (*Language Acquisition Device*): un dispositivo innato que le permite al aprendiz formular hipótesis sobre el funcionamiento de las reglas de la lengua escogiendo, a partir de un bagaje innato de reglas, solo las que pertenecen al sistema lingüístico al que está expuesto. A partir de las reglas seleccionadas el aprendiz es capaz de generar frases correctas y sensatas nunca oídas antes.

Según el autor, la Gramática Universal es innata y contiene todas las reglas de todas las lenguas: la adquisición de la lengua materna se realiza a través de la exposición del niño a la lengua misma: su papel en la adquisición es el de seleccionar, entre todas las estructuras presentes en la Gramática Universal, las que forman parte de su lengua materna. Lo mismo ocurre en el aprendizaje de una L2, L3, Ln. Por lo tanto el rol del aprendiz es activo: tiene que escuchar la lengua, hacer hipótesis sobre el funcionamiento del sistema lingüístico e ir comprobándolas empíricamente.

La Gramática Universal limita el campo de acción de la interlengua a los principios universales y a la elección de parámetros preestablecidos: en la Gramática Universal hay **principios** invariables y **parámetros**⁶: los principios valen para todas las lenguas, los parámetros cambian según la lengua a la que se refieren.

Por ejemplo, un principio universal es el del *orden no casual de elementos*: en las lenguas hay que seguir un orden determinado (no se puede decir **la corre niña*); un ejemplo de parámetro en cambio puede ser la presencia obligatoria u omisión del sujeto (la llamada regla del *pro-drop* o del *sujeto nulo*): hay lenguas (como el inglés) que requieren que el sujeto se exprese siempre, pero otras donde se suele omitir (como el italiano o el español).

Tanto los principios como los parámetros son innatos. Como se ha dicho, gracias a la exposición a la lengua el aprendiz selecciona los parámetros del sistema lingüístico que está escuchando. Las investigaciones

⁶ Para profundizar véase Cecchetto (2002).

sobre la Gramática Universal suelen realizarse a través de la comparación de la interlengua de aprendices de varias lenguas maternas, y su objetivo es el de reconstruir los principios y parámetros que la componen.

Chomsky distingue la *competencia* de la *actuación*: con la primera indica el conocimiento general inexpressado de la lengua del aprendiz, su representación mental, mientras que la segunda es su explicitación a través de la formulación de frases concretas en un contexto determinado. La competencia es mucho más extensa y abarca todo el saber, la actuación se muestra con frases concretas, pero por muy numerosas que sean no pueden llegar a equipararse a lo que queda por expresar en potencia. A través del análisis de la actuación de varios sujetos Chomsky quiere reconstruir el contenido de la Gramática Universal.

Chomsky utiliza una representación gráfica llamada diagrama arbóreo, y con este intenta representar la estructura profunda en la base de cada oración, para tomar conciencia de todas las posibles estructuras que la lengua objeto permite crear. Se parte de una oración concreta, se nombran los elementos que la componen según su categoría (por ejemplo: determinante, nombre, verbo, etc.) y se van definiendo las relaciones entre ellos, hasta reconstruir la estructura de la oración. La estructura profunda identificada representa el esqueleto de una oración de la lengua, no solo de la oración que se ha efectivamente tomado en consideración, sino también de varias oraciones posibles (por ejemplo, a la estructura profunda de *El niño comió la menestra con la cuchara* le corresponden también las oraciones: *El director compró un regalo para su hija*, *La cocinera preparó un dulce con sus manos* y muchas otras). La utilidad práctica y concreta de estas representaciones gráficas es la de mostrar de forma patente las relaciones subyacentes de las oraciones, con el fin de comprender el funcionamiento de la gramática de una lengua a través de la presentación de las estructuras latentes que la componen.

Hay tres corrientes de investigación sobre la Gramática Universal con respecto a su posible influencia en el desarrollo de la interlengua:

1. hay investigadores que afirman que al adquirir la lengua materna el niño selecciona los parámetros de la Gramática Universal cerrando la posibilidad de aprender en el futuro los que no pertenecen a su L1. Según esta teoría, por ejemplo, un italofoño (cuya lengua materna es *pro-drop*), tiende a producir expresiones en inglés sin sujeto explícito, puesto que ya no tiene acceso a la GU para seleccionar el parámetro de sujeto expresado;
2. otra corriente afirma que todo aprendiz puede acceder a la Gramática Universal para aprender cualquier otro idioma aunque este tenga parámetros muy diferentes de los de su L1, es decir que la adquisición de la lengua materna no cierra las puertas de la GU, incluso en la edad adulta. Los mecanismos de adquisición de la lengua materna y de una lengua segunda son idénticos, la única condición indispensable para que se

realice es el contacto con la lengua meta, para que el aprendiz pueda ir seleccionando los parámetros que le pertenecen entre todos los que tiene a disposición de forma innata;

3. finalmente, hay investigadores (Liceras y colaboradores entre ellos) que sostienen que la adquisición de la L1 cierra parcialmente la posibilidad de acceso a la Gramática Universal, y que la adquisición de una L2 es *condicionada* por los parámetros de la L1: los hábitos lingüísticos adquiridos en la infancia y su uso en el tiempo entorpecen la selección de elementos diferentes de la lengua materna, aunque no la impiden completamente.

A manera de conclusión se dirá que hay estudios empíricos sobre la adquisición de segundas lenguas que apoyan cada una de las tres corrientes: sus resultados demuestran que las tres teorías son igual de válidas, por lo tanto la cuestión queda abierta, y esto nos empuja a seguir investigando sobre el tema.

1.2.1. Una aplicación de las teorías de Chomsky: el modelo de Krashen

Stephen Krashen (1992) formula sus teorías a partir de los años setenta del siglo pasado, época en que la corriente conductista ha perdido su importancia y el mundo de la investigación y de la práctica didáctica van buscando un valioso sustituto.

Krashen adopta el modelo chomskyano e introduce en su teoría el *Dispositivo de adquisición del lenguaje* formulando un modelo que se compone de cinco hipótesis:

1. La primera, la más conocida, es la hipótesis que sostiene que existen dos maneras diferentes de alcanzar el conocimiento de una lengua segunda o extranjera: la **adquisición** y el **aprendizaje**:
 - La adquisición de una segunda lengua se realiza de forma espontánea, sin enseñanza formal, ni explicitación de reglas gracias al contacto con la lengua misma. Por lo tanto se suele hablar de adquisición *fuera del aula*, en contextos naturales de inmersión: es el caso por ejemplo de los inmigrantes, que adquieren la lengua por ser el medio de comunicación utilizado por la sociedad que los rodea; pero también el caso del niño que adquiere una lengua extranjera por tener una niñera de otro país que solo le habla en su idioma; o incluso el caso de personas muy motivadas que a pesar de estar en su país de origen adquieren una lengua extranjera a través de un canal de televisión de otro país. Según Krashen la adquisición es el proceso que permite que se acomune a los aprendices de una L2 con los hablantes nativos de una lengua, que han aprendido a utilizar su L1 sin conocer de forma explícita las reglas de que se compone. Igual que los nativos, para el autor los aprendices avanzados de una L2 que han adquirido la lengua de forma espon-

tánea tienen el **criterio de gramaticalidad**, es decir que al oír una oración saben reconocer y declarar si la misma es aceptable o no según la norma (por ejemplo, gracias al criterio de gramaticalidad tanto un italófono como un aprendiz extranjero de nivel avanzado dirían que una frase como «Vengo di Cina» no es aceptable en italiano). La percepción de gramaticalidad del aprendiz aumenta cuanto mayor es su nivel de conocimiento de la lengua meta, y en casos límites de personas cuya interlengua ha alcanzado la L2 la aplicación del criterio de gramaticalidad es el único sistema que permite determinar si un hablante es «casi nativo» o tiene ya el conocimiento completo de la lengua misma.

- El aprendizaje, en cambio, se realiza de forma consciente, a través de la comprensión de las reglas de la lengua meta que se han enseñado de forma explícita, en contextos no naturales y a la presencia de un formador (tanto un profesor experto como un nativo que se presta a explicar lo que puede intuir). Por lo tanto se suele hablar de aprendizaje *en el aula*.

Hay casos en los que un aprendiz *adquiere y aprende* a la vez una lengua, pero no son la norma: pongamos el ejemplo de un inmigrado que adquiere la L2 en un contexto natural de inmersión gracias a la masiva presencia de input y a la interacción con los nativos, y que también aprende la lengua en un curso para extranjeros, donde lo ayudan a reflexionar sobre sus intuiciones dándole explicaciones formales sobre los mecanismos a los que está expuesto. A pesar de estos casos aislados, sin embargo, según Krashen la adquisición y el aprendizaje formal seguirán caminos que no podrán nunca coincidir: los dos sistemas de aprender una L2 son independientes entre sí y sin puntos de contacto, y una regla *aprendida* no podrá nunca convertirse en *adquirida*, ni con el paso del tiempo y el uso constante y sistemático. Este matiz de la teoría no es aceptado por la mayoría de los investigadores y es uno de los puntos más debatidos del modelo.

2. La segunda hipótesis es la que teoriza la existencia del *monitor*, un dispositivo innato que controla y revisa la producción, tanto oral como escrita, gracias a la aplicación de las reglas aprendidas y de las que se tiene un conocimiento explícito. El *monitor* juega un papel fundamental en la relectura de un texto escrito espontáneamente: su tarea es la de comparar, de forma rápida y eficaz, lo que se ha escrito con las reglas aprendidas, y corregir lo que se aleja de la norma, ajustándolo a la gramática; de este modo los errores desaparecen del borrador. En cambio, es más difícil que el *monitor* intervenga en la corrección de la producción oral, y esto por más razones:
 - el tiempo a disposición es mucho menor que en el escrito, puesto que en el oral la autocorrección se da entre una palabra y otra. Además, no

- hay posibilidad de retomar lo que se ha dicho al final de la exposición;
- en el oral hay más elementos que controlar que en un escrito, como por ejemplo la pronunciación y la entonación. Esto puede desplazar la atención del aprendiz de la norma de la lengua meta;
 - el ansia y el miedo a hablar en voz alta una lengua extranjera pueden causar una situación de estrés y reducir la capacidad de intervención del *monitor*.
3. La tercera hipótesis es la del *orden natural*, por el cual todos los aprendices de una lengua pasan por las mismas etapas de adquisición, sea cual sea su lengua materna. El origen de esta hipótesis reside en los estudios sobre las secuencias de adquisición de una L2, y de cierta forma es su síntesis. Es importante subrayar que según Krashen se puede hablar de orden natural solo en el caso de que las reglas se adquieran de forma espontánea, y no cuando se aprenden en contextos formales.
 4. La cuarta hipótesis es la del *input comprensible*, que representa la única manera en que se puede realizar adquisición: hay que exponer al aprendiz a un input comprensible, llamado $i + 1$, donde i representa el input y 1 un estadio un poco más avanzado y asequible. La dificultad consiste en la artificiosidad del sistema, puesto que en contextos espontáneos, donde se ha dicho que según Krashen se realiza la adquisición, es bastante improbable que los nativos organicen el input de forma secuencial para que el aprendiz pueda entenderlo y almacenarlo. El aula, con un profesor atento a las dinámicas de adquisición, parece ser el lugar más apropiado para presentar el input de forma gradual.
 5. La quinta hipótesis es la del *filtro afectivo*, que explica por qué hay diferentes resultados en grupos expuestos a la misma cantidad de input. El filtro afectivo es responsable de la actitud del aprendiz hacia la L2: la ansiedad y la tensión hacen aumentar el filtro e impiden una adquisición rápida; la relajación, una fuerte autoestima, una retroalimentación positiva, en cambio, reducen el filtro afectivo y aceleran la adquisición. Krashen explica que los niños aprenden más rápidamente que los adultos gracias al nivel más bajo de su filtro afectivo.

Queda abierto un problema de método. Por definición toda teoría científica tiene que ser falseable: el modelo de Krashen, sin embargo, no establece principios válidos para todos los aprendices en todos los contextos, por lo tanto el investigador interesado no tiene elementos para demostrar que sus parámetros son verdaderos o falsos. De ahí que la teoría no sea falseable, y su modelo no se pueda definir «científico». No es falseable por presentar cierta circularidad: cuando una de las hipótesis no explica cierto fenómeno se recurre a otra, que a menudo es la consecuencia de otra cuestión abierta, como en un círculo: por ejemplo, si un aprendiz no sigue el orden natural es porque utiliza el monitor, pero ¿cómo es posible determinar con seguridad si lo está usando? O ¿cómo se puede establecer un

criterio para proporcionarle al aprendiz un ínpit comprensible? Es más: el ínpit comprensible es aplicable al aprendizaje deductivo de la lengua, pero el mismo Krashen defiende la adquisición espontánea y añade que ambas no son intercambiables, sino que hay un margen bien definido entre ellas y aboga por la adquisición: si es así, ¿por qué razón es deseable proporcionar un ínpit comprensible, si el aprendiz no tiene posibilidad de llegar a la adquisición en el aula?

A pesar de estas críticas, la gran aportación de la teoría es que esta nace en la misma época del método comunicativo en la enseñanza de lenguas, y le proporciona varios puntos de apoyo: ambos valoran más el contenido que la forma, le dan importancia a un ínpit comprensible que estimula el interés del aprendiz y reduce su filtro afectivo, y a un tipo de enseñanza más «natural» que permita la libre expresión del alumno, dejándolo cometer errores como en un contexto de inmersión, persiguiendo la adquisición más que el aprendizaje.

1.2.2. Más allá de la Gramática Universal: las Gramáticas Imposibles

El estudio de biolingüística⁷ de Moro (2006) presenta unas investigaciones empíricas que parecen demostrar de forma científica la existencia de la Gramática Universal.

Para las investigaciones utiliza la FMRI, acrónimo inglés por Resonancia Magnética Funcional, una máquina que combina la neuroradiología y la informática y que es capaz de medir el nivel de activación de los átomos de hidrógeno, y por consiguiente la cantidad de sangre que se concentra en cada zona del cerebro: para ayudar al lector no especialista se dirá que las actividades metabólicas de las neuronas desarrollando cierta tarea concreta requieren mayor cantidad de sangre. Sin querer explicar con más detalles el funcionamiento de la FMRI, bastará con decir que esta máquina puede localizar el área del cerebro que se activa realizando cierta tarea concreta, y calcular los tiempos de reacción del sujeto frente a un estímulo.

El experimento de Moro consiste en proporcionar a unos sujetos adultos de alemán/lengua materna unas reglas para aprender una L2, el italiano⁸, mientras están dentro de la FMRI, que graba las reacciones de su cerebro.

⁷ Algunos investigadores están proponiendo el reconocimiento de una nueva disciplina, la biolingüística, que nace del encuentro entre las neurociencias y la lingüística general. Su campo de acción es la observación y el estudio sistemático de las reacciones que se realizan en el cerebro (mediante el uso de unas máquinas) mientras el sujeto está expuesto a un ínpit lingüístico.

⁸ En el experimento de control se les enseñan algunas reglas del japonés, lengua no indoeuropea.

El supuesto de partida consiste en comprobar si los *principios* chomskianos tienen una base biológica. Por una larga serie de razones que no mencionaremos⁹, se decide observar las reacciones del cerebro ante el *Principio de dependencia de la estructura*, que dice que

ninguna regla sintáctica puede referirse al número de palabras de una frase, o a la posición de una palabra en una secuencia de palabras.

Pongamos un ejemplo: en ninguna lengua conocida la forma negativa se crea poniendo obligatoriamente una negación como tercera palabra; en las dos oraciones siguientes sí:

El niño no quiere comer (tercera palabra)
Il bambino non vuole mangiare (tercera palabra)

pero se trata de una casualidad, porque en las siguientes oraciones la negación va en otra posición:

El hijo de Maricarmen no quiere comer (quinta palabra)
Mattia non vuole mangiare (segunda palabra)

Siguiendo el principio de dependencia de la estructura, para realizar el experimento se formulan tres reglas «posibles» (que se atienen al principio) y tres reglas «imposibles» según las sintaxis del italiano, para ver si el cerebro reacciona de forma diferente ante esos estímulos. La reglas que se crean son:

- Reglas posibles:
 1. omisión del sujeto (regla diferente del alemán/L1, donde su presencia es obligatoria: *Ich esse die Birne* – traducción literal: *yo como la pera*),
 2. posición del verbo en las oraciones pasivas (regla diferente del alemán, que pone el participio al final: *Die Birne wird von Paul gegessen* – traducción literal: *la pera es por Paul comida*),
 3. posición del verbo en las oraciones subordinadas (regla diferente del alemán, que pone el verbo al final *Pia sagt, dass Paul die Birne isst* – traducción literal: *Pia dice, que Paul la pera come*).
- Reglas imposibles:
 1. posición fija de la negación como tercera palabra (*Mattia non mangia la pera* > *Mattia mangia non la pera*),
 2. las oraciones interrogativas tienen el orden inverso con respecto a las oraciones afirmativas (*Mattia mangia la pera o la mela?* > *Pera la o mela la mangia Mattia?*),
 3. acuerdo entre el primer artículo indeterminado con el último nombre (*Un bambino mangia una pera* > *Una bambino mangia un pera*).

⁹ Véase Moro (2006: cap. II).

Mientras cada sujeto está en la FMRI se le proporciona una regla, explicándosela con una diapositiva, y luego se presentan unas oraciones correctas o incorrectas según la regla en cuestión: de cada una de ellas el sujeto tiene que decir si se atienen a la regla o no. Este procedimiento se utiliza tanto para las reglas posibles como para las imposibles, sin que el sujeto sepa que algunas reglas no existen. Mientras tanto la FMRI graba las reacciones que se producen en el cerebro.

Los resultados del experimento son sorprendentes: aunque el sujeto de forma consciente no nota ninguna diferencia entre una regla posible y una imposible, y por ambas sabe decir si las oraciones se pueden considerar correctas o incorrectas, la FMRI graba unas reacciones muy diferentes entre una regla posible y una imposible: la actividad en el Área de Broca, la zona del cerebro afectada por la elaboración de tipo sintáctico, aumenta con las reglas posibles y es menor con las imposibles. Para decirlo con las palabras de Moro (*Íbid.*: 209) «il cervello ha [...] smistato i dati sintattici (senza che i soggetti ne avessero coscienza) e ha fatto elaborare solo le frasi che preservano la dipendenza dalla struttura dall'area naturalmente predisposta per i compiti sintattici (l'area di Broca); nell'elaborazione di frasi che non rispettano la dipendenza dalla struttura, invece, l'attività nella stessa area diminuisce progressivamente».

El experimento que se ha presentado parece demostrar que los *principios* tienen un fundamento biológico y que el cerebro el cerebro reacciona de forma diferente ante oraciones que no se atienen a ellos. Con menos medios científicos, en la historia de la Lingüística de la Adquisición podemos encontrar un caso que parece demostrar lo mismo: en 1962 en Inglaterra nace un niño autista que tiene mucha facilidad para aprender idiomas: hoy en día, en la edad adulta, además de su lengua materna, el inglés, sabe hablar danés, holandés, finés, francés, alemán, griego moderno, italiano, noruego, polaco, portugués, ruso, español, sueco y turco. Dos lingüistas como Smith y Tsimpli¹⁰ deciden estudiar su caso, pero no presentándole otra lengua que aprender, porque saben que esto no conllevaría una gran dificultad para él, sino inventando un idioma con reglas posibles y construyendo una «Gramática Imposible» a partir de lo que se conoce de la Gramática Universal, es decir, según palabras de Chomsky (1991, citado en Moro: 18) «una volta acquisita una qualche conoscenza della Grammatica Universale, è possibile progettare delle «lingue» che non sono accessibili alle facoltà del linguaggio umano». La Gramática Imposible de Smith y Tsimpli contiene reglas que no respetan los principios universales. El resultado de la enseñanza al sujeto autista de esta lengua inventada es que, a pesar de sus esfuerzos, no consigue adquirir las reglas imposibles porque no puede con-

¹⁰ Para profundizar ver N. Smith, I-M Tsimpli (1995), *The mind of a Savant*, Blackwell, Oxford.

tar con la ayuda de la inteligencia general, sino solo en la adquisición espontánea, mientras que el grupo de control, formado por sujetos sanos, aprende tanto las reglas posibles como las imposibles.

Evidentemente gracias a las aportaciones de la biolingüística estamos descubriendo nuevos campos de estudio, que nos estimulan a seguir investigando en el tema de la adquisición.

2.

LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y DE LA LENGUA META

2.1. DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE LA L1 Y EN LA ADQUISICIÓN DE OTRA LENGUA

Antes de ver a qué resultados han llegado las investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras es preciso detenernos a reflexionar sobre las diferencias con la adquisición de la lengua materna, para ver que el aprendizaje de una LE en un contexto formal de enseñanza no es tan automático y espontáneo como la adquisición de los primeros medios lingüísticos para comunicarse. Haremos referencia en particular al aprendizaje en el aula, en contexto formal.

En el análisis de las diferencias hay que tomar en consideración algunas variables, como por ejemplo:

- el *contexto* en el que tiene lugar el aprendizaje, que es natural en el caso de la adquisición de la lengua materna y ficticio (el aula) en el caso de la lengua extranjera;
- la *edad del aprendiz*, que para la adquisición de la lengua materna suele ser la infancia, mientras que para la lengua extranjera suele ser la edad escolar o adulta;
- el *desarrollo cognitivo del aprendiz*, que en el caso de la lengua materna es contemporáneo al desarrollo del lenguaje, mientras que en el aprendizaje de la lengua extranjera suele ser posterior;
- las *necesidades* que empujan a aprender la lengua, que para la lengua materna son primarias, como la expresión de sí mismo y la interacción con la familia y la sociedad, y que para la lengua extranjera son menos relevantes, como el interés por otras culturas o la necesidad de viajar;

- los *factores afectivos*: mientras que en la adquisición de la lengua materna la edad no le permite al niño sentir vergüenza por sus errores, en el aprendizaje de la lengua extranjera puede haber ansiedad o temor a expresarse. Veamos con más detalles todos estos elementos.

2.1.1. El contexto de aprendizaje

La adquisición de la lengua materna suele empezar en el hogar, en la interacción espontánea con la madre y con el resto de la familia, sin forzar los ritmos naturales del niño. Con respecto a la lengua extranjera, en cambio, el aprendizaje tiene lugar en el aula, en un contexto formal, con la presencia de un profesor y de varios compañeros. Ya se puede notar una diferencia macroscópica: la adquisición natural se caracteriza por la presencia de varias personas (normalmente los miembros de la familia o las personas que se ocupan del niño) que interactúan con el niño proporcionando el input: es el llamado «input de muchos a uno»; mientras que en el aprendizaje formal hay una persona que enseña a varios alumnos: el llamado input «de uno a muchos». En la figura siguiente el gris oscuro simboliza al aprendiz, mientras que el gris claro simboliza a la persona que proporciona el input lingüístico:

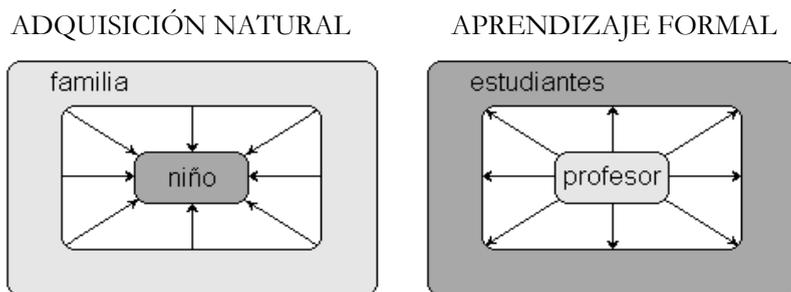


Figura 2.1. Input «de muchos a uno» vs. «de uno a muchos»

Además, la lengua materna se adquiere sin limitación de horario, mientras que la exposición a la lengua extranjera en contextos formales se reduce a pocas horas semanales.

Es evidente también que la madre y los familiares son varios hablantes expertos que proporcionan al niño variadas muestras de lengua. En cambio, el número de hablantes expertos en el aula a menudo se reduce a uno, el profesor, a veces acompañado por un profesor nativo una hora la semana. El tipo de lenguaje también cambia: el profesor suele utilizar un tipo de variedad académica, depurada de expresiones jergales, mientras que la

familia puede usar expresiones coloquiales o incluso incorrectas. La madre, además, se expresa a través de un tipo de habla llamada «maternal» (del inglés *motherese*), que se adapta al niño en sus primeros meses de vida.

Las necesidades comunicativas del niño son auténticas, él necesita hablar para expresar sus deseos; pongamos un ejemplo: un niño no llega a coger algo porque todavía no ha desarrollado las competencias físicas necesarias para alcanzarlo: diciendo el nombre de lo que desea consigue que alguien lo coja por él (un adulto aprendiendo una lengua extranjera lo cogería sin necesidad de hablar).

Además, las necesidades comunicativas del aula a menudo son ficticias e irreales; el niño adquiere su lengua materna en un contexto real, mientras que el aula puede reproducir un contexto real solo a través de la simulación: a menudo en los juegos de rol los aprendices fingen estar en otro lugar y en una situación concreta para poder expresar las funciones lingüísticas que se están aprendiendo.

La adquisición de la lengua materna, se ha dicho, tiene lugar de forma espontánea, sin esfuerzos por parte del niño, no es así por el aprendizaje de una lengua extranjera, que requiere dedicación y empeño. En el aula a menudo hay explicación de reglas gramaticales o reflexiones metalingüísticas, con la consulta de herramientas de trabajo como diccionarios y libros, cosas que no se realizan para la adquisición de la L1. Esto conlleva también que en el aprendizaje de una lengua extranjera se dé más atención a la forma que al contenido de lo que se suele hacer en un contexto de L1.

Dar más atención a la forma conlleva no poder cometer errores, de ahí la constante tarea de corrección del profesor que puede resultar desmotivadora para el alumno al poner de relieve sus fracasos. La madre, en cambio, no se enfada si el niño comete siempre el mismo error, sino que lo considera parte de la adquisición. Además, la madre no interviene con reproches, sino que retoma implícitamente la forma incorrecta utilizando la forma correcta, por ejemplo:

Niño: He rompido el balón.

Madre: ¿Y cómo lo has roto?

Las formas tradicionales de corrección usadas por los profesores que no han tenido una formación específica¹¹, en cambio, pueden resultar incluso dañina para el aprendiz.

La libertad del niño es también libertad de no contestar cuando no tiene interés en hacerlo, o de cambiar de tema si se está hablando de algo que no le interesa. El alumno, en cambio, no siempre está libre de elegir si

¹¹ Para profundizar véase por ejemplo: D. Rigamonti (1999): «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE», en *Carabela*, 46, 137-152.

intervenir o no en el discurso, puesto que la obligación es parte de las herramientas del profesor para forzarlo a expresarse.

2.1.2. Los factores cognitivos

A la hora de aprender la lengua materna el niño tiene conocimientos previos limitados, por lo tanto el lenguaje se desarrolla de forma natural como un instrumento para interactuar con el mundo que va descubriendo poco a poco. El niño aprende a comunicarse con la madre ya antes de poder expresarse a través del lenguaje, utilizando en particular los ojos y el dedo índice, pero también el resto del cuerpo, e incluso respetando los turnos de habla. Inspirándome en el ejemplo citado por Michnick Golinkoff y Hirsh-Pasek (2001: 108), he grabado y transcrito un ejemplo de interacción cotidiana entre un niño de trece meses y su madre:

NIÑO: *(sentado en la trona, vocaliza repetidamente hasta cuando la madre lo mira)*

MADRE: *(mira al hijo)*

NIÑO: *(indica con el dedo uno de los objetos en la mesa)*

MADRE: *¿Quieres esto? (toca el biberón)*

NIÑO: *(mueve la cabeza para decir que no)*

MADRE: *¿Quieres esto entonces? (toca una cuchara)*

NIÑO: *(mueve la cabeza para decir que no, mientras sigue vocalizando e indicando con el dedo)*

MADRE: *¿Esto? (le enseña la taza del desayuno)*

NIÑO: *(mueve la cabeza para decir que no, luego se agacha como si quisiera indicar algo con todo el cuerpo)*

MADRE: *¿Esto? (mientras levanta el móvil)*

NIÑO: *(sonido de aprobación. Luego se apoya en el respaldo de la trona y baja el brazo mirando a la madre en los ojos. El cuerpo se relaja)*

MADRE: *(le da el móvil al niño)*

NIÑO: *(coge el móvil y sonríe contento mirando a la madre en los ojos)*

A partir de los nueve meses el niño se comunica con la madre como en el ejemplo que hemos visto, luego, a partir de los doce-trece meses poco a poco empiezan a aparecer las primeras palabras. La familia puede ayudar en la creación del vocabulario repitiendo varias veces los nombres de los objetos, como en el ejemplo siguiente, inspirado en Michnick Golinkoff y Hirsh-Pasek (*Ibid*: 110):

NIÑO: *(mira un botón de la chaqueta de su abuelo, lo indica con el dedo y vocaliza)*

ABUELO: *(mira el botón) ¡Guau!*

MADRE: (*mira el botón, luego mira al niño*) ¡Qué bonito este botón!

Niño: (*mira a la madre y deja de indicar*)

El niño, por lo tanto, no aprende solo el nombre de los objetos, sino también que esos objetos existen y cuál es su función. Es decir que el niño aprende a conocer el mundo dándole un nombre a cada cosa. En cambio, por lo que concierne al léxico, en la adquisición de una segunda lengua el aprendiz ya ha conocido el mundo, solo tiene que aprender los nuevos nombres de los objetos.

La adquisición de la lengua materna se realiza en la infancia, antes de que se desarrollen otras capacidades cognitivas. Baralo (1999: 32) sostiene que esas nuevas capacidades

pueden entrar en competencia con la capacidad de adquirir la lengua. [Estas nuevas capacidades son, por ejemplo,] la resolución de problemas, la deducción, la inferencia y la memoria compleja. La conciencia metalingüística [...] es una capacidad que no existe en el niño y no sabemos hasta qué punto puede influir en el proceso de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Veremos ahora que según algunos autores ya clásicos la edad es una variable fundamental a la hora de aprender idiomas, por la existencia de un *período crítico* tras el cual la adquisición se alcanzaría con mayor dificultad. Hoy en día, en cambio, se tiende a superar una visión tan pesimista.

2.1.3. Los factores biológicos

Basándose en estudios neurofisiológicos Lenneberg (1971) teoriza la existencia de un *período crítico* en la adquisición que se asocia a la pubertad (a partir de los diez-doce años). Según el investigador la adquisición de una lengua, tanto materna como segunda, antes del período crítico recibe los beneficios de una mayor plasticidad neuronal, que en cambio se reduce abundantemente después de la pubertad a causa de la completa lateralización de las funciones del cerebro. La existencia del período crítico es útil para explicar el motivo que lleva a un adulto afásico post-trauma a encontrar dificultades en recuperar su lengua materna; también es útil para explicar por qué los llamados «niños salvajes», es decir unos raros casos de niños abandonados a sí mismos sin posibilidad de comunicarse con nadie que se encontraron e incorporaron en la sociedad después de la pubertad, no consiguieron desarrollar una competencia lingüística de la lengua materna idéntica a la de un nativo que haya aprendido a expresarse en la infancia.

La hipótesis del período crítico se suele utilizar para explicar, por ejemplo, por qué los aprendices adultos de una lengua segunda a menudo

no consiguen alcanzar un nivel de interlengua muy próximo a la lengua meta, y hasta los que obtienen mejores resultados a menudo conservan rasgos no nativos, sobre todo en la pronunciación. En cambio, si la adquisición empieza en la infancia, el nivel de conocimiento lingüístico puede alcanzar el de un nativo, o acercarse mucho a ese modelo.

Para la fonética en particular es cierto que la adquisición de una lengua segunda en la infancia puede ayudar a aprender todos los sonidos de la misma, pero también es cierto que esto no es imputable totalmente a la existencia de un período crítico, puesto que las capacidades articulatorias de un adulto son menos elásticas, es decir que la falta de adquisición de todos los sonidos de una lengua extranjera o segunda tiene también una explicación física. Se podría añadir incluso que un niño se siente más atraído que un adulto por trabalenguas, canciones y rimas, y por toda actividad que invite a producir sonidos nuevos, por lo tanto un niño se entrena más que un adulto y con menos inhibiciones. Los factores afectivos pueden intervenir en el proceso de adquisición, puesto que un niño siente menor vergüenza que un adulto cuando produce sonidos nuevos, y no se siente juzgado por los demás.

Sin embargo, en la formulación de la teoría del período crítico faltan datos analizados de forma sistemática, e incluso personas que no se dedican a la investigación o a la enseñanza pueden notar incongruencias basándose en simples conocimientos empíricos: es innegable que hay personas que han aprendido la L2 en la edad adulta y que pueden llegar a conocer la lengua meta incluso mejor que un nativo, llegando a expresarse con mayor riqueza de vocabulario y corrección.

Además el niño suele aprender una lengua segunda con más éxito en un contexto de inmersión lingüística, por ejemplo en zonas bilingües, o en el caso de emigración a otro país, pero esto vale también para un adulto, si se realizan las condiciones necesarias para que sienta el deseo de comunicarse e integrarse completamente en grupos sociales de elevado nivel cultural. Según parece, los factores afectivos y emotivos pueden empujar la adquisición hasta superar el obstáculo físico del período crítico: esto demuestra que la hipótesis no convence del todo.

Varios investigadores han retomado las ideas de Lenneberg¹². Algunos han propuesto adelantar el período crítico a los cinco años, otros la fase de lateralización, que podría empezar incluso antes de nacer. Las teorías actuales más difundidas prevén la existencia de varios períodos críticos, llamados *períodos sensibles* para el aprendizaje de la lengua meta, uno para cada nivel lingüístico:

1. el primer período sensible es el de la fonética, que se cierra con la pubertad;

¹² Para profundizar véase Pallotti (1998), cap. 5.3.

2. el segundo es el de la morfología;
3. sigue el de la sintaxis.

El léxico y la pragmática, en cambio, parecen no tener un período sensible, puesto que no suelen crearle problemas al aprendiz, tampoco en la edad adulta¹³.

Hay numerosas investigaciones empíricas sobre la adquisición de la fonética o de la morfología que demuestran que el aprendiz puede llegar a niveles muy próximos a la lengua meta si se acerca a la L2 antes de los catorce o quince años; dichos estudios confirman la hipótesis del período crítico. Pero hay otras investigaciones que demuestran que el adolescente y el adulto aprenden más rápido que el niño y de forma más eficaz gracias a su mayor desarrollo cognitivo.

En el estudio de Snow y Hoefnagel-Hohle (1978, citado en Pallotti: 1998), se monitorizaron tres grupos de aprendices durante el primer año de adquisición espontánea del holandés: había niños de 8-10 años, adolescentes de 12-15 años y adultos. Después de tres meses los adolescentes y los adultos habían aprendido mucho más que los niños; después de seis meses la diferencia era un poco menor, sobre todo por lo que concierne a la pronunciación, donde los niños ya habían casi alcanzado a los adultos; después de nueve meses la ventaja de los adultos y de los adolescentes seguía existiendo, pero se había reducido. Según parece, los aprendices más jóvenes al principio tienen un tipo de adquisición más lenta, pero poco a poco pueden alcanzar a los aprendices más maduros. Lo que hasta hoy no ha sido posible establecer es cuándo los pequeños adelantan a los mayores. Chini (2005: 62) resume este hecho diciendo que *older is faster, but younger is better*.

Con aprendices niños o adolescentes la adquisición se realiza de forma inconsciente y es de tipo más natural, mientras que DeKeyser (2000, citado en Chini: *ibidem*) concluye su investigación con aprendices adultos declarando que con ellos es aconsejable un enfoque que preste más atención a la forma y a la reflexión metalingüística.

Para los innatistas, la edad del aprendiz se relaciona directamente con

¹³ Algunos autores han explicado este desfase en la evolución de los períodos sensibles con la secuencia de mielinización de las diferentes zonas del cerebro donde se supone que se localice el desarrollo de los varios niveles lingüísticos (aunque es preciso subrayar que hasta la fecha no es posible demostrar cuáles son las zonas del cerebro delegadas a la adquisición de cada nivel lingüístico): la mielina permite que las señales electroquímicas fluyan más ágilmente de una neurona a otra, pero les quita plasticidad a las neuronas mismas y dificulta la formación de nuevas conexiones entre ellas. Si consideramos que el aprendizaje conlleva la formación de nuevas conexiones entre neuronas, la consecuencia directa del fenómeno de la mielinización es que cuando este se ha realizado el aprendizaje resulta más lento y complejo. La mielinización, según los autores, se realizaría en la pubertad en las zonas del cerebro donde reside la adquisición de la fonética y más tarde en las zonas dedicadas a la morfología y a la sintaxis. Las zonas destinadas a la adquisición del léxico y de la pragmática, en cambio, no sufren este proceso.

la accesibilidad a la Gramática Universal, con sus principios y parámetros¹⁴: después de la infancia, tras la adquisición de la lengua materna que se realiza gracias a la selección de los parámetros que la caracterizan, según algunos autores el aprendiz ya no tiene acceso a la Gramática Universal. La adquisición de una segunda lengua se realiza a través de la aplicación de otras capacidades cognitivas. El resultado de la adquisición de una L2 será necesariamente diferente de la adquisición de la lengua materna, tanto a nivel de proceso como de producto.

En un enfoque histórico, volviendo a la superación de la hipótesis de la existencia del período crítico, podemos mencionar estudios recientes de biolingüística¹⁵: según Lenneberg la pubertad conlleva la pérdida de sensibilidad de la zona del cerebro llamada «Área de Broca», que tiene un rol fundamental en la adquisición del lenguaje. Hoy en día, gracias a unas técnicas capaces de observar las reacciones que se producen en el cerebro ante un estímulo lingüístico, se puede ver que el área interesada sigue siendo sensible también en sujetos adultos, por lo tanto la teoría del período crítico no tiene fundamento biológico.

2.1.4. Los factores afectivos

La adquisición de la lengua materna se realiza de forma espontánea acompañando el desarrollo cognitivo del niño, sin que factores afectivos como la motivación personal o la ansiedad puedan impedirlo u obstaculizarlo. En el aprendizaje de una lengua extranjera las condiciones de partida del aprendiz no coinciden con la situación en que se realiza la adquisición de la L1; como se ha dicho en el capítulo anterior, por ejemplo, a la hora de aprender una lengua Krashen le atribuye gran importancia al *filtro afectivo*: con un filtro bajo el aprendiz adquiere más input, en caso contrario su capacidad de retención es menor; para el investigador, sin embargo, la dificultad reside en determinar qué es exactamente el *filtro*, y cómo se puede medir su nivel. Tampoco es posible establecer de forma rigurosa el tipo de motivación personal que tiene el aprendiz y su nivel de ansiedad, así como el grado de interacción de estos dos factores en el aprendizaje. Otra dificultad para el investigador consiste en determinar cómo la personalidad del aprendiz pueda influir en el proceso de aprendizaje de la LE. Veamos todos estos elementos con más detalle.

La *motivación* es el deseo del aprendiz de adquirir conocimientos, de alcanzar un objetivo, y su alcance es acompañado por un sentido de satisfacción; el profesor puede ayudar al aprendiz a mejorar sus estrategias

¹⁴ Véase *supra*, Cap. 1.2.

¹⁵ Véase *supra*, Cap. I, nota 5.

de aprendizaje y su dominio de la lengua entendiendo cuáles son los motivos que lo empujan a acercarse a una lengua extranjera. Dichos motivos en la base del aprendizaje son numerosos y variados, tanto que las investigaciones realizadas hasta ahora no los abarcan todos; los principales tipos de motivación presentados por Dulay, Burt y Krashen (1985: cap III) son:

1. La *motivación integradora*, que empuja a aprender bien la segunda lengua con el fin de integrarse en una comunidad de hablantes en un contexto de inmersión. Caracteriza al aprendiz adulto, suele basarse en un sentido de estima hacia la sociedad acogedora y llega a su máxima realización cuando el nivel cultural de partida del aprendiz es alto y su posición social es próxima a la de su país de origen. El deseo de integración le empuja al aprendiz a querer ser parte de la nueva sociedad y a utilizar la lengua meta de forma correcta y fluida en los intercambios con los nativos (tanto que se llega a menudo a niveles de expresión cuasi-nativos), pero sin rehusar sus orígenes. Otro caso de motivación integradora se refiere al conocimiento de lenguas vehiculares, como por ejemplo el inglés o el español hoy en día: el dominio de la lengua a menudo es acompañado por el deseo de viajar y comunicarse con extranjeros, de poder expresarse sin mediación de otras personas, de no sentirse aislados.
2. La *motivación de identificación con el grupo social*, que suele caracterizar al aprendiz adulto y va más allá de la motivación integradora porque llega al extremo de rehusar la condición social de partida para identificarse totalmente con el grupo social acogedor.
3. La *motivación instrumental*, que empuja al aprendiz a estudiar una lengua por razones prácticas y utilitarias, como por ejemplo encontrar un trabajo o mejorar la posición laboral, sacar un diploma para el *currículum vitae*, etc., o también por la necesidad de superar un obstáculo concreto, como un examen de lengua obligatorio.

En un contexto de aprendizaje formal la motivación tiene varios matices, dependiendo del tipo de enseñanza y de las necesidades del alumno.

1. La *motivación extrínseca* se basa en la necesidad de retroalimentación positiva del aprendiz, y se manifiesta en el deseo de sacar buenas notas en un test o en un examen, y de sentirse admirado por el profesor. Recurrir a menudo a la motivación extrínseca puede tener efectos negativos, puesto que el interés por obtener una recompensa por un esfuerzo (como una nota positiva) puede llevar al aprendiz a no arriesgarse a producir esas estructuras de las que no se siente seguro, y al hacer esto no progresa en su nivel de interlengua. Además, un tipo de trabajo basado en la motivación extrínseca puede reducir el grado de motivación intrínseca de los aprendices, puesto que al principio trabajarían por su placer personal, pero luego se dejarían llevar por el deseo de una evaluación positiva.

2. La *motivación intrínseca* se basa en la situación en que se realiza el aprendizaje, y es la que más tiene que ver con la figura del profesor y con su forma de actuar: una clase bien ideada, un profesor comunicativo y simpático, un libro de texto agradable, una relación amistosa y de solidaridad con los compañeros, etc., son todos elementos que pueden acrecentar el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera.
3. La *motivación cultural* se basa en el deseo de aprender una lengua extranjera para poder acercarse a su literatura, cultura y sociedad sin mediación de la L1. Este tipo de motivación suele encontrarse en aprendices adultos más que en adolescentes.

Cada aprendiz puede tener uno o más tipos de motivación, y cuanto más alto sea su grado, más altas serán sus posibilidades de éxito en el aprendizaje.

En contextos formales, cabe preguntarse cuál es la relación que hay entre motivación y aprendizaje: pongamos por ejemplo tres casos:

- el caso de un aprendiz motivado que es premiado por el profesor y se motiva aún más, o
- el caso de un aprendiz sin motivación, obligado a aprender la lengua, que es premiado por el profesor, saca buenas notas que lo motivan y lo empujan a aprender, o
- el caso de un aprendiz motivado que no obtiene los resultados esperados y se desmotiva.

¿Cómo y cuánto influye la motivación en el estado inicial? Es decir, ¿la motivación es la causa o el efecto del proceso de aprendizaje? La respuesta se encuentra en la circularidad de la relación: las buenas notas aumentan la motivación, que hace invertir energías en el aprendizaje para seguir obteniendo resultados positivos; mientras que las malas notas disminuyen la motivación, el aprendiz poco a poco deja de empeñarse, y los resultados serán aún peores. Un profesor consciente de las dinámicas de aprendizaje puede aportar gran ayuda al aprendiz desmotivado dándole siempre la explicación de una evaluación negativa; diciéndole que ha sentido tener que ponerle una nota que no se corresponde a su potencial; invitándolo a intentar otra vez, premiando sus esfuerzos y animándolo a trabajar con más empeño y energía, etc. También es aconsejable que proponga actividades amenas, que sea disponible y acepte la negociación, que promueva la participación activa de los aprendices, etc. Ese profesor procurará siempre mantener alto el nivel de motivación del aprendiz.

Otro factor afectivo determinante a la hora de aprender una lengua no nativa relacionado con la motivación del aprendiz es su *autoestima*. Una persona con un alto nivel de autoestima tiene menos dificultades a la hora de comunicarse en una lengua extranjera porque no le importa sentirse juzgado por los demás. Un bajo nivel de autoestima, en cambio,

crea cierta aprensión comunicativa, sobre todo en las actividades donde más estamos expuestos al juicio de los oyentes. Se ha comprobado en el aula que la actividad que más crea ansiedad es la producción oral sin preparación previa del discurso frente a un grupo (por ejemplo, responder en voz alta a una pregunta del profesor), mientras que se advierte menos tensión en las actividades de interacción oral en parejas o en pequeños grupos: el juicio de los compañeros y del profesor puede ser causa de inhibición de la expresión de los hablantes con menor autoestima. La producción escrita crea menos tensión que la oral por realizarse de forma más privada, pero igual provoca un estado de ansiedad cuando se tiene que escribir en la pizarra.

El profesor puede ayudar a los aprendices con poca autoestima invitándolos a exponerse al juicio social poco a poco, sin forzarlos, subrayando sus cualidades y dándoles una retroalimentación positiva: manteniendo alto el nivel de motivación del aprendiz se conseguirá hacerle mejorar la actitud hacia la lengua, y los mejores resultados que sigan acrecentarán su autoestima.

2.1.5. Los factores psicológicos

Entre los factores extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y que no forman parte de la adquisición espontánea de la lengua materna podemos mencionar dos elementos determinantes.

La *autoconciencia* se refiere a la capacidad del aprendiz de ser protagonista del aprendizaje, de discriminar lo que le es útil de lo que no lo es, de aprovechar cada momento de la clase, de involucrarse en el proceso de adquisición, como de ser lo suficientemente autónomo para decidir qué tipo de actividades de refuerzo le pueden beneficiar, sin la directa indicación del profesor. Una escasa autoconciencia comporta una sensación de incapacidad de aprender, de impotencia, que puede llevar en casos extremos al fracaso y al abandono. El profesor tiene que intervenir dando a todos los aprendices las herramientas para llegar a ser más autónomos, explicando cómo es aconsejable trabajar: por ejemplo, invitando a reflexionar sobre las secciones que componen el libro de texto y sobre cómo estas se puedan aprovechar; o enseñando que el diccionario no es útil solo para traducir un término, sino que también da indicaciones de tipo gramatical o de frecuencia de uso, etc. Seguramente, a pesar de las indicaciones de trabajo generales, válidas para todos, habrá alumnos menos autónomos que resulten más lentos en desarrollar su autoconciencia: estos alumnos son los que más necesitan la ayuda del profesor, que debe sostenerlos y guiarlos en el día a día hacia la autonomía.

El segundo factor es la *aptitud lingüística* del aprendiz, es decir la capa-

cidad personal de aprender una lengua. Al tratarse de una habilidad que puede variar de forma considerable de un aprendiz a otro, se puede definir uno de los principales factores de variabilidad en la adquisición de una lengua.

Dulay, Burt y Krashen (1985: cap. III) señalan un conjunto de habilidades que forman parte de la aptitud lingüística, como:

- la capacidad de identificar, reproducir y memorizar nuevos sonidos,
- la capacidad de reconocer las funciones de las palabras en una oración,
- la capacidad de inferir reglas a partir de muestras de lengua y de reconocer los contextos donde estas se pueden aplicar,
- la capacidad de generalizar,
- la capacidad de memorizar contenidos, asociando sonidos a significantes, etc.

El desarrollo de esas capacidades se puede considerar un objetivo del aprendizaje, sobre todo en los niveles iniciales, de aproximación al estudio de una lengua extranjera. La intervención del profesor puede ser de ayuda para facilitar la apropiación de esos mecanismos que acompañan el aprendizaje de una lengua extranjera (como tomar nota de la preposición que se asocia a un verbo, notar similitudes y diferencias entre reglas, recurrir a la memoria visual para memorizar, hacer asociaciones para recordar palabras nuevas, dibujar campos semánticos para reunir entradas léxicas, etc.), pero luego es el aprendiz quien tiene que hacerse cargo de interiorizar esos procedimientos y explotarlos en su aprendizaje. Es decir que el profesor se limita a indicar estrategias, pero luego es el alumno que decide con total autonomía si aprovecharlas, dependiendo de su nivel de motivación.

Queda por decir que la aptitud lingüística personal juega un papel fundamental cuando se propone una enseñanza de baja calidad, con falta de estímulos: en este caso interviene la motivación del alumno que lo empuja a aprender la lengua de forma más autónoma, prescindiendo del profesor y de sus límites. En los casos de enseñanza satisfactoria, en cambio, el nivel de éxito de los aprendices suele ser bastante parecido.

En directa relación con el concepto de aptitud lingüística personal cabe mencionar los *estilos cognitivos* del aprendiz, veamos los principales:

- *Independiente del campo vs. dependiente del campo*: los aprendices que tienen un estilo cognitivo *independiente del campo* consiguen individuar con facilidad los elementos portadores de informaciones de un mensaje verbal o visual, mientras que los aprendices con estilo *dependiente del campo* prefieren el conjunto a los detalles.
- *Analítico vs. global/holístico*: los aprendices con buenas capacidades analíticas prefieren descomponer las tareas de aprendizaje en unidades distintas y acercarse a cada una de ellas de forma separada e independiente; al contrario, los aprendices con mayores capacidades globales se acercan a la tarea con un enfoque general, sin separar las partes que la componen.

- *Analítico vs. mnemónico*: los aprendices con buenas capacidades analíticas consiguen reconocer y aislar las reglas que componen la lengua: estas personas prefieren esperar a expresarse hasta conocer bien el sistema lingüístico de la LE, haciendo encajar sus hipótesis de forma rigurosa. Los aprendices con buenas capacidades mnemónicas, en cambio, aprenden con facilidad frases y fórmulas de la lengua extranjera recolectando datos por analizar: estas personas suelen expresarse con mayor fluidez y menor atención a la forma.

Normalmente los aprendices suelen tener un estilo analítico e independiente del campo, o global/holístico y dependiente del campo asociado a buenas capacidades mnemónicas. En la aproximación al estudio de una lengua extranjera los primeros tienen mayor facilidad en el aprendizaje de la gramática, mientras que los segundos tienen mayores ventajas en el ámbito de la comunicación.

Sobre todo en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, además, se suelen mencionar específicos estilos de aprendizaje:

- *Visual/auditivo/táctil/quinestésico*: según las preferencias demostradas por los aprendices alrededor de la manera de aprender una lengua extranjera, estos se suelen clasificar según las cuatro categorías aquí presentadas:
 - a) los aprendices con estilo visual prefieren acercarse al estudio de la lengua a través de la lectura o a través de las imágenes (por ejemplo: observando esquemas, asociando el nombre de un objeto al dibujo que lo representa, etc.);
 - b) las personas con estilo auditivo prefieren escuchar la voz del profesor o unas grabaciones, y no rehusan la interacción con los compañeros (actividades útiles con este tipo de aprendices pueden ser, por ejemplo: la escucha de las noticias del telediario; el análisis de un anuncio de la publicidad; ver fragmentos de películas; escuchar canciones y comentar el texto; etc.);
 - c) los aprendices con estilo táctil abogan por la construcción de objetos concretos (por ejemplo: la creación de un origami a partir de instrucciones; la realización de un plato típico tras leer la receta; la ideación de pósters pegando fotos recortadas de folletos o revistas y escribiendo el texto; etc.);
 - d) las personas con estilo quinestésico prefieren aprender utilizando los movimientos de todo el cuerpo (por ejemplo: levantarse para buscar en el aula un objeto que se ha escondido siguiendo unas instrucciones de los compañeros o del profesor sobre su ubicación en el espacio; realizar acciones a partir de instrucciones en imperativo, como abrir la ventana, cerrar la puerta o borrar la pizarra, etc.)

El profesor debe presentar a la clase actividades relacionadas con los varios tipos de estilos de aprendizaje para que todos sus alumnos puedan aprovechar la enseñanza, y también tiene que proporcionar cuestionarios de

reflexión y autoevaluación¹⁶ para que los mismos estudiantes sepan reconocer su estilo dominante, y aprendan a aprovechar las actividades que mejor se adapten a su forma de aprender. Sabiendo además que en la clase habrá alumnos de varios estilos cognitivos es aconsejable que el profesor varíe a menudo el tipo de actividades que proponer de forma que todos los aprendices puedan sacar provecho en igual medida.

2.1.6. *Los factores pedagógicos*

Se ha visto que el aprendizaje formal, en el aula, es muy diferente de la adquisición de la lengua materna. Además de los factores presentados hasta ahora, y para retomarlos a manera de conclusión, hay que considerar el tipo de metodología empleada por el profesor, que le da mayor o menor papel al alumno (por ejemplo, si propone una lección frontal o de tipo comunicativo), el aula en sí (distribución de los aprendices en el espacio, presencia de recursos didácticos como diccionarios y ordenadores, etc.), y sobre todo el tipo de estudiantes (su edad, su formación lingüística y cultural previa, la razón que los ha inducido a aprender la lengua extranjera, su nivel de motivación, etc.). El buen profesor es el que es capaz de estimular contemporáneamente a estudiantes empujados a aprender la lengua extranjera por razones diferentes, y que tienen varios grados de preparación, autoestima, autoconciencia y motivación, fomentando su autonomía y animándolos a seguir aprendiendo.

2.2. FACTORES LINGÜÍSTICOS QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

En el apartado anterior se han analizado las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera o segunda, veamos ahora cuáles son los factores lingüísticos determinantes a la hora de aprender una lengua no nativa.

2.2.1. *Los universales lingüísticos y el grado de marcado*

La adquisición de una L2 depende principalmente de factores lingüísticos, tanto universales como específicos. Los universales lingüísticos son elementos compartidos por todas las lenguas (por ejemplo, la presencia, explícita o tácita, de un sujeto que realiza una acción, indicada por un verbo, etc.). La

¹⁶ Véase por ejemplo L. Mariani (2000), *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Bologna, Zanichelli.

reflexión sobre el papel de los universales lingüísticos sigue dos vertientes: la Gramática Universal de Chomsky, y la investigación sobre los universales tipológicos que llevaron a cabo Greenberg y sus seguidores.

Como ya se ha visto, la Gramática Universal es el conjunto de principios y parámetros que forman parte del bagaje lingüístico innato de cada hablante. Al aprender la lengua materna, el niño tiene que seleccionar de forma inconsciente los parámetros que le corresponden, dejando los demás en forma latente. Como sabemos, en cambio, el papel de la Gramática Universal en la adquisición de una lengua segunda queda por aclarar, puesto que hay autores que abogan por la total accesibilidad de la GU, otros que declaran que tras aprender la lengua materna se cierra el acceso a ella, y otros que subrayan la posibilidad de tener acceso a la GU para aprender una lengua segunda, pero a través de la mediación de la lengua materna.

En el ámbito generativo, además, se debate el tema del *marcado*, es decir la presencia de un elemento lingüístico de dificultad para el aprendiz: según los generativistas, los elementos que pertenecen a la gramática central de una lengua no son marcados, mientras que lo son los elementos periféricos de la gramática. Adquirir los elementos no marcados es relativamente fácil para el aprendiz: le basta con entrar en contacto con la lengua; los elementos marcados, al contrario, requieren más esfuerzo y se aprenden con la exposición constante hacia esos elementos. Para el investigador la dificultad consiste en determinar cuáles son los elementos marcados, puesto que no hay acuerdo entre los generativistas.

En el ámbito tipológico funcional, que estudia los *universales*, la perspectiva cambia: los universales lingüísticos no son el resultado de un postulado teórico, sino generalizaciones que nacen de la comparación de numerosas muestras de lenguas, que a menudo no tienen familiaridad entre sí, sino que pertenecen a grupos lingüísticos lejanos el uno del otro. Dichas generalizaciones a menudo son implicacionales, por ejemplo el universal número 36 de Greenberg dice:

Si una lengua tiene la categoría del género, tiene siempre la categoría del número.

En el campo tipológico, con el término *marcado* se hace referencia a la relación implicacional entre dos elementos: el elemento más marcado será el que tenga mayor implicación en una relación, pero también el menos difundido, el más complejo. La investigación empírica confirma que los elementos más marcados se adquieren con mayor dificultad: por ejemplo, los estudios del Proyecto de Pavía sobre el italiano/L2 han confirmado que los aprendices adquieren antes la categoría de número (menos marcada) que la del género.

Chini (2005: 51-52) explica, además, que a nivel sintáctico se ha comprobado en varias segundas lenguas la existencia de algunas «jerarquías de

marcado», es decir de escalas de estructuras lingüísticas ordenadas según un grado de marcado creciente. Veamos un ejemplo adaptado de Chini (*Ibidem*): el grado de marcado de la jerarquía de accesibilidad a las frases relativas en italiano y español aumentaría según la siguiente escala, referida a las funciones sintácticas que menos se pueden construir con un relativo:

Tabla 2.1. Escala jerárquica de marcado de las oraciones relativas

ORACIÓN RELATIVA (DE MENOS MARCADA A MÁS MARCADA)	EJEMPLOS
<i>sujeto</i>	el niño que jugaba con su madre
<i>objeto directo</i>	el niño que habíamos visto
<i>objeto indirecto</i>	el niño a quien le di el regalo
<i>objeto preposicional</i>	el niño con quien jugaste
<i>genitivo</i>	el niño, cuyos pantalones se habían roto
<i>objeto de comparación</i>	el niño tan alto como mi hijo

Las oraciones relativas que se encuentran en la parte alta de la escala son las menos marcadas por ser las más difundidas y frecuentes. Cuanto más nos acercamos a la parte baja de la escala, el uso de las relativas es más esporádico, tanto que en algunas lenguas no es posible crear frases relativas comparativas o de genitivo.

En segundas lenguas, el orden de adquisición de las estructuras es implicacional y respeta la jerarquía presentada en la escala, es decir que se adquieren antes las estructuras presentadas en la parte alta del esquema, las menos marcadas, y después (o nunca, según el grado de motivación del aprendiz o su exposición a la lengua) las de abajo. Las hipótesis en la base de las investigaciones tipológicas sobre los universales implicacionales resultan útiles también en nuestro campo de acción, porque permiten predecir el orden de adquisición de las estructuras de la L2, y el consiguiente orden en el cual el profesor va a proponer una reflexión metalingüística en el aula.

Para explicar los casos en que el aprendiz no respeta el orden de adquisición previsto en la escala jerárquica, Eckman (1992) a finales de los años setenta retoma la idea introducida por el análisis contrastivo a la luz de los

universales y propone el concepto de *marcado diferencial*, es decir de mayor o menor distancia entre elementos de la L1 y de la L2. Según dicha hipótesis, para el aprendiz serán más difíciles de adquirir esas áreas de la lengua meta que son diferentes de la lengua materna y que son más marcadas: la dificultad es proporcional al grado de marcado de la estructura de la L2; en cambio, serán fáciles de adquirir esas áreas de la L2 diferentes de la lengua materna, pero menos marcadas. Por ejemplo, en la lengua china no existe el acuerdo entre género y número, de ahí que los aprendices chinos encuentren más dificultad en aprender a expresar el género (categoría más marcada) que el número.

2.2.2. El marcado dependiente del sistema

En la adquisición de una segunda lengua influyen también las características formales de la lengua meta misma, es decir que nos referimos al fenómeno del *marcado dependiente del sistema*, típico de una L2 concreta. Esto significa que cierto elemento puede resultar más marcado en una lengua y menos en otra, dependiendo de numerosas variables. En particular, cierta estructura, incluso si es muy marcada, se aprende con mayor facilidad si está presente de forma frecuente en el input. Por ejemplo, los estudios de los años setenta del siglo pasado sobre adquisición de morfemas de la lengua inglesa señalaron que las formas irregulares del pasado, que son más marcadas por definición, se aprenden antes que las formas regulares y menos marcadas, por ser más frecuentes en el input.

Además del grado de marcado de un elemento de la lengua meta, cabe mencionar la mayor facilidad de adquisición de elementos conformes a la misma L2. Por ejemplo, para el español, que es una lengua flexiva, los aprendices interiorizan pronto la regla de la flexión verbal por la gran cantidad de input presente en la lengua. De ahí surge pronto la capacidad de generalizar la regla de sufijación de morfemas para indicar el género y el número en el sustantivo y el adjetivo.

Las características formales de la lengua meta que hemos presentado hasta ahora dejan prever un rol marginal para la figura del profesor, puesto que el aprendizaje parece realizarse a partir del input lingüístico sin que este pueda intervenir. En cambio, estudios empíricos han demostrado que, independientemente de las características de la L2, la forma de presentar el input y de guiar la atención del alumno puede determinar profundas diferencias en su producción: por ejemplo, en el caso de las escalas jerárquicas de acceso al uso de un determinado elemento lingüístico, si el profesor sabe calibrar el momento en que proponer a la clase la reflexión metalingüística sobre las estructuras presentadas, puede conseguir enfocar la atención sobre esos elementos menos usados, de forma que los aprendices puedan aprender incluso las estructuras que se encuentran en la parte más baja de la escala misma. Esto significa que tras un

tiempo previo de exposición del alumno a las estructuras más marcadas, en el que el aprendiz se siente libre de hacer hipótesis sobre su funcionamiento y uso, el profesor tiene que dar una explicación formal de las mismas: de este modo agiliza su proceso de aprendizaje, proceso que podría no realizarse si los alumnos no se detuvieran a reflexionar sobre ellas.

2.2.3. El rol de la lengua materna

Como se ha adelantado en el primer capítulo, en la adquisición de una lengua meta otro factor determinante, sobre el cual mucho se ha debatido y se seguirá debatiendo, es el rol de la lengua materna. El Análisis Contrastivo, tanto en la versión fuerte como en la débil, le otorgaba un papel fundamental a la L1, que era como un prisma por el que pasaba el aprendizaje adquiriendo varios matices. Se consideraba que el *tránsfer*, o *interferencia negativa*, era la única causa del error, mientras que la *interferencia positiva* facilitaba el aprendizaje. Sin embargo, en las investigaciones de los años setenta se demostró que los errores debidos a la lengua materna eran un porcentaje limitado, y esto conllevó una fuerte reducción del papel de la L1 en la opinión común. Los autores de la *hipótesis de la identidad* (véase Dulay, Burt y Krashen, 1985: cap V) llegaron a teorizar la igualdad del proceso de adquisición de la lengua materna y de la lengua meta, atribuyendo un rol determinante a los factores innatos o universales.

En épocas más recientes, el rol de la L1 se ha vuelto a considerar fundamental, puesto que según algunos teóricos la Gramática Universal es accesible solo a través de la lengua materna. En un enfoque cognitivo, hoy en día el recurso a la lengua materna como herramienta para aprender la L2 se considera una estrategia de aprendizaje facilitadora (notando similitudes y divergencias, haciendo asociaciones para agilizar la memorización, etc.); la L1 es ahora una guía para orientarse entre las reglas en que se basa la lengua meta y para ayudar en su comprensión. Además, se introduce el término *crosslinguistic influence*¹⁷ para indicar influencias de otros sistemas lingüísticos diferentes de la L1 aprendidos antes de la lengua meta.

Hasta la fecha no se ha dado una teoría completa sobre el *tránsfer* que aclare el rol de la lengua materna (o de otra lengua) en la adquisición de la lengua meta, aunque se han estudiado varios factores de forma pormenorizada; veámoslos detenidamente:

1. Nivel lingüístico: la influencia de la lengua materna es mayor en unos niveles lingüísticos que en otros. Se presentan aquí unos ejemplos sacados de producciones de italo fonos de E/LE:

¹⁷ Véase Odlin (1989).

Tabla 2.2. *Tránsfer en los niveles lingüísticos*

NIVELES LINGÜÍSTICOS (DE TRÁNSFER MÁS FRECUENTE A MENOS FRECUENTE)	EJEMPLOS
<i>fonológico</i>	He ido a la farmacia
<i>léxico</i>	El mecánico trabaja en la <i>oficina</i>
<i>sintáctico</i>	Yo he <i>ya</i> visto
<i>morfológico</i>	Cuando <i>ero</i> pequeño
<i>textual</i>	<i>Distinguidos saludos</i> [un atento saludo]
<i>pragmático</i>	Paco no sabe <i>a quién toca</i> [quién es el último]

2. Nivel de conocimiento de la lengua: el recurso al *tránsfer* es más frecuente en los niveles iniciales a causa de los escasos medios lingüísticos a disposición. El *tránsfer* se manifiesta en el orden presentado en la *Tabla 2.2*, es decir que los aprendices que se acercan por primera vez a la lengua incurrirán con mayor probabilidad en el *tránsfer* fonológico y léxico; cuanto más los aprendices progresen en la adquisición de la lengua meta, más común será la posibilidad de incurrir en un *tránsfer* sintáctico o morfológico; el *tránsfer* de tipo textual y, en particular, de tipo pragmático, se manifiestan incluso en los niveles más avanzados y son los más difíciles de erradicar.
3. Significado concreto vs. metafórico: con respecto a esos términos que tienen tanto un significado concreto como metafórico, el *tránsfer* de la lengua materna que se realiza con mayor frecuencia concierne al solo significado concreto, y es más difícil que el significado metafórico se transfiera a la lengua meta, (por ejemplo, el verbo «correr» en su acepción de moverse de forma rápida – correr una carrera – es más común que en su acepción metafórica de hacer algo a más velocidad de lo normal – hay que correr mucho para terminar el programa –).
4. Grado de marcado: como se ha venido explicando, es bastante raro que se reproduzcan en la lengua meta esos elementos que en la lengua materna son marcados, mientras que los menos marcados tienen un alto

porcentaje de probabilidad de *tránsfer* a la L2, sobre todo en los niveles iniciales. Además de la hipótesis del *marcado diferencial* de Eckman¹⁸ cabe mencionar su teoría más reciente de 1991 llamada *hipótesis de la conformidad estructural*, que prevé que las interlenguas en su desarrollo se adapten a los universales implicacionales, sea cual sea la relación de similitud o divergencia entre la lengua materna y la lengua meta.

5. Distancia tipológica: en lenguas vecinas (como el italiano y el español) el *tránsfer* es mucho más probable que en lenguas con distancia mayor. En el caso de lenguas tipológicamente lejanas la adquisición es más lenta, sobre todo en el caso de elementos de la lengua meta que no existen en la lengua materna o que se desdoblan; en el Proyecto de Pavia sobre la adquisición del italiano como lengua segunda se ha visto que es posible incluso un *tránsfer* tipológico de la lengua materna: por ejemplo los aprendices chinos que adquieren el italiano en un contexto natural de inmersión evidencian una primera etapa de adquisición que no presenta rasgos morfológicos, característica de su lengua materna.

A modo de conclusión se dirá que en años recientes se ha retomado el concepto de *tránsfer* y se ha estudiado su campo de acción, viendo dónde este puede ayudar en el aprendizaje y dónde en cambio puede estorbar. En general, se ha visto que cualquiera que sea la lengua materna y su parentesco con la lengua meta, el *tránsfer* puede influir en los tiempos de adquisición, pero no altera el orden de las etapas adquisicionales, que tienen relación directa con factores universales y con las características de la lengua meta.

¹⁸ Véase *supra*, p. 52.

3.

LAS INTERLENGUAS INICIALES

3.1.1. La interlengua inicial en contextos naturales

En el capítulo I se ha dicho que la interlengua es un sistema lingüístico transicional que tiene rasgos de la lengua materna y de la lengua meta y que nace en el momento en que el aprendiz empieza a utilizar recursos de la L2. La interlengua se forma a partir de las intuiciones e hipótesis que el aprendiz formula desde sus primeros contactos con la lengua meta: no se puede definir «una lengua sin gramática» porque en la mente del aprendiz se va creando un sistema de reglas interrelacionadas siempre más complejo: la interlengua tiene una gramática interna, que al principio se basa en pocas reglas o automatismos, y que se va enriqueciendo gracias a la exposición a la L2 e incluso, aunque en menor medida, a la voluntad de aprender.

Tras una primera intuición de las reglas el aprendiz va comprobando de forma empírica si sus hipótesis coinciden con la norma, es decir si ha acertado en intuir las reglas de la L2. Puede efectuar el control de tres formas:

- con el uso de las reglas en cuestión en sus conversaciones con nativos o hablantes expertos: si el oyente entiende el mensaje sin dar muestra de incomprensión, sorpresa o molestia, el aprendiz tiene tácita aceptación de sus intuiciones. Si en cambio hay señales de que el mensaje tiene problemas formales el aprendiz irá reformulando las reglas intuidas hasta dar con la forma correcta;
- entrando en contacto de forma casual con la estructura objeto de hipótesis y comprobando si coincide con sus hipótesis iniciales, y modificándolas si fuera necesario;
- a través de una pregunta directa al hablante nativo o experto sobre cierta regla, o bien de la corrección espontánea por parte del mismo interlocutor. Para esta posibilidad se requiere que el aprendiz sepa reflexionar de forma metalingüística sobre sus hipótesis, y también que el oyente no

se corte delante de la posibilidad de ofender a su interlocutor diciéndole que se ha expresado mal.

La continua reformulación de hipótesis termina cuando el aprendiz está convencido de que ha encontrado la norma de la L2, o cuando nota que consigue comunicarse. Si su hipótesis coincide con la norma tenemos la forma correcta, de otro modo tenemos el error. Este es el momento en que el error tiende a fosilizar (es decir a asentarse de forma permanente en la interlengua del aprendiz), después de una reflexión consciente sobre cierta estructura y de su aprobación: el foco de la atención del aprendiz se desplaza sobre otros elementos y este no va a seguir evolucionando.

3.1.2. La formación de la interlengua

Veamos cómo nace una interlengua en contextos naturales de L2, enfocando nuestra atención en los estadios iniciales de la misma, para compararlos luego al aprendizaje en el aula de LE y ver cómo el papel del profesor puede influir en el aprendizaje.

Años de investigaciones empíricas han demostrado que *las primeras fases de la adquisición de una segunda lengua en un contexto natural son idénticas para todos los aprendices*, sea cual sea su lengua materna. Los elementos que constituyen las primeras manifestaciones del aprendiz en su fase inicial de interlengua son el uso de:

1. palabras aisladas
2. fórmulas no analizadas

Por lo que se refiere a las palabras aisladas, se trata de palabras sueltas en L2 que se insertan en un discurso que presenta tanto la estructura sintáctica como numerosas muestras léxicas de la L1; dichas palabras aisladas expresan las necesidades básicas del aprendiz no escolarizado que se encuentra en un país de habla extranjera. Por ejemplo, un inmigrado latinoamericano en los Estados Unidos podrá decir una frase como «*Necesito un job*».

Las palabras aisladas más comunes se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- saludos y despedidas
- agradecimiento
- medios para controlar la interacción («*no entiendo*», «*puedes repetir*», etc.)
- palabras referidas a necesidades básicas («*bocadillo*», «*piso*», «*trabajo*», etc.)
- formas de negación

Las fórmulas, en cambio, son cadenas de palabras preconstituidas (por ejemplo: *¿Qué te gusta _____?* – *hacer, comer, leer, etc.* –) que el aprendiz inserta sin analizar en su discurso, que sigue estando constituido por numerosos elementos de la lengua materna. El lenguaje que utiliza las fór-

mulas está formado por tiras de palabras no analizadas que se pueden reconocer por su uso reiterado y porque el aprendiz las formula a una velocidad mayor que el resto de la frase: el lenguaje creativo, en cambio, es más lento y heterogéneo. Lo que caracteriza el lenguaje que utiliza las fórmulas y que lo distingue del lenguaje creativo es el uso de enunciados más largos de lo que es posible esperar del nivel de interlengua del aprendiz, y de secuencias fijas de palabras pronunciadas con la misma entonación y sin pausas. Sin embargo, hay que aclarar que en las interlenguas más próximas a la L2 es difícil trazar una separación entre lenguaje que utiliza las fórmulas y lenguaje creativo: un aprendiz avanzado se distingue por saber introducir las fórmulas en su expresión con fluidez y soltura como lo haría un hablante nativo.

Hay varios investigadores que sostienen que al principio el aprendiz crea su sistema interlingüístico basándose en pocas fórmulas, fórmulas que poco a poco va «desmontando» en sus elementos originales para analizarlos uno por uno, para luego reconstruirlos dominando los mecanismos de unión que están en su base. El aprendiz, por lo tanto, va modificando las fórmulas para crear frases siempre más complejas. Muy conocida es la teoría de un tipo de *adquisición en forma de «U»* (Kellerman 1985), en el cual:

1. Al principio el aprendiz se expresa con cierta seguridad y cierto grado de corrección a través de las fórmulas, pero sin analizar su producción. Dicho de otra forma, el aprendiz inserta en su discurso secuencias de palabras no analizadas que ha oído y ha aprendido de memoria, sin conocer su estructura sintáctica pero sí conociendo su valor semántico. Por ejemplo, en un bar oye decir la frase *Quiero un café*, nota su valor pragmático y la repite igual, sin analizar su estructura.
2. En un segundo momento el aprendiz pasa a una fase de inseguridad y de alto grado de incorrección, en la cual analiza sus conocimientos y empieza a elaborarlos. Las fórmulas ya no son una cadena impenetrable, sino que los eslabones se hacen patentes y se analizan uno por uno: la estructura se desmonta y se hacen hipótesis sobre el funcionamiento de cada elemento. En el mismo ejemplo, supongamos que nuestro aprendiz haya oído otra frase, por ejemplo *Quiero a mis hijos*, y que de allí deduzca que el verbo *querer* necesita la preposición *a*; esta vez en el bar podría pedir café utilizando el verbo seguido por la preposición: **Quiero a un café*. Por lo tanto, en esta segunda fase aparece la forma incorrecta, resultado de la aplicación de un razonamiento a la fórmula inicial. Esta fase, aparentemente negativa, representa un paso fundamental para llegar al dominio de la lengua meta y a la forma correcta.
3. Finalmente, el aprendiz llega a un estadio de corrección dominando cada uno de los elementos de su producción. El paso de la fase dos a la fase tres representa el paso de lo incorrecto a lo correcto: después de la comprobación de sus hipótesis, habiendo visto que el razonamiento aplicado

en la fase dos no era el adecuado, el aprendiz reformula la regla acertando la norma de la lengua meta. En el mismo ejemplo, el aprendiz ha entendido que la preposición no depende del verbo sino del complemento directo (y que en este caso, tratándose de algo inanimado, no se requiere preposición). Es así que formula una frase idéntica a la frase de la fase uno, pero esta vez concebida de forma muy diferente: en el primer caso ha acertado el uso correcto sin reflexionar, simplemente repitiendo algo que ha oído, en el tercero la forma correcta es el resultado de la comprensión de la regla y de su correcta aplicación.

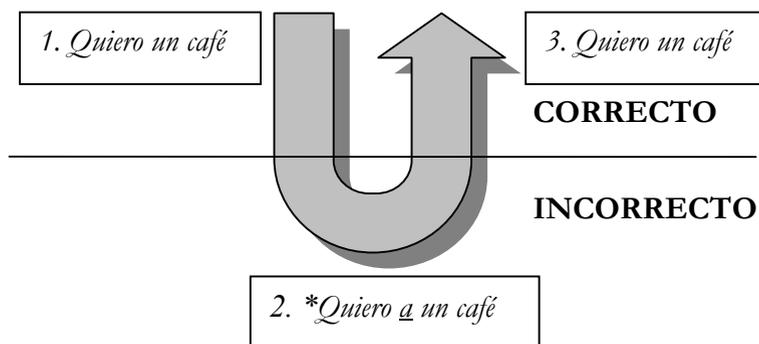


Figura 3.1. Adquisición en forma de «U»

El lenguaje que utiliza las fórmulas se ha estudiado en contextos de adquisición natural, pero también se ha visto en el aula. Este es un caso donde el aprendizaje natural y el formal coinciden en las etapas, pero no en los tiempos de adquisición, puesto que el profesor, invitando a la reflexión sobre las estructuras de la lengua meta, puede acelerar el paso de la fase uno a la fase tres. El profesor de una lengua extranjera tiene que conocer esta dinámica de aprendizaje para no sentirse frustrado en el momento en que los estudiantes pasen de la forma correcta a la incorrecta. La fase dos, se ha dicho, aparentemente puede parecer negativa, puesto que representa un paso de lo correcto a lo incorrecto, pero en realidad es el inicio del buen camino, dado que es ahí que el aprendiz empieza a formular hipótesis sobre la lengua meta, hipótesis que, debidamente reformuladas, llevarán a la forma correcta representada por la fase tres.

Concluimos este apartado con una curiosidad: debido a la escasa presencia de morfosintaxis, el inglés es una lengua que se presta a un aprendizaje con un alto uso de fórmulas (Would you like some _____? – coffe, tea, bread, etc. – ; May I _____? – smoke, open the window, close the door, etc. –), mucho más que el español o el italiano.

3.1.3. La varianza de la interlengu

Un concepto que es importante introducir ahora es el de varianza: toda lengua (e interlengua) tiene posibilidad de varianza:

- Se habla de varianza sistemática cuando existen diferentes significantes para expresar cierto significado y hay una regla que determina el uso de una u otra forma. Por ejemplo se puede decir que *Enrique es muy guapo* y también que *Enrique es superguapo*: aquí la elección depende del registro lingüístico; otro ejemplo lo tenemos en el caso del comparativo: *Un Ferrari es más caro que un Maserati* y *Un Ferrari es más caro de lo que piensas*, etc.
- Se habla en cambio de varianza libre cuando la elección de una forma u otra no depende de una regla fija, como en el caso de *Cojo/Tomo un libro*, o de *Miguel se quiere ir* o de *Miguel quiere irse*. También puede haber varianza libre entre una forma correcta y una incorrecta, usadas de forma intercambiable porque no se conoce bien la regla. En este último caso, la varianza libre tiene siempre cierto carácter provisional.

En el análisis de la interlengua del aprendiz el investigador tiene mayor interés en el estudio de la varianza libre. Cuando en la producción espontánea del aprendiz aparecen dos formas (normalmente una correcta y una incorrecta) en varianza libre en el mismo contexto, significa que el aprendiz está empezando a reflexionar sobre las estructuras en cuestión. Ellis (1985) explica que el desarrollo tiene tres fases:

1. la fase de adquisición: en la adquisición de una lengua aparece primero una forma, luego, puesto que el aprendiz recibe nuevo input, aparece la segunda forma que se alterna en varianza libre con la primera. En esta fase el aprendiz no reflexiona sobre el uso de una u otra estructura, sino que se limita a usarlas;
2. la fase de organización, el aprendiz va atribuyendo a cada estructura precisas funciones sintácticas o semánticas y las va organizando en su sistema interlingüístico;
3. la fase de eliminación de formas redundantes: el aprendiz deja de usar la estructura en varianza libre y adopta un uso sistemático.

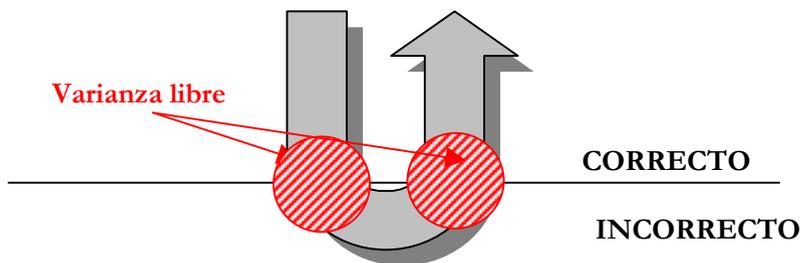


Figura 3.2. La varianza libre en la adquisición en forma de «U»

Volviendo al esquema de la adquisición en forma de «U» podemos marcar dos círculos en las áreas donde se va a encontrar varianza libre. El paso de lo correcto a lo incorrecto y de lo incorrecto a lo correcto no es neto, sino que está precedido y seguido por una fase transitoria en que las dos formas coexisten.

Se ha dicho que en el caso de adquisición natural el paso de la fase uno a la fase tres depende completamente del aprendiz; en el caso de enseñanza formal, en cambio, la presencia del profesor en el aula puede condicionar los ritmos de aprendizaje. El profesor puede ayudar al aprendiz y guiarlo en la formulación de sus hipótesis, interviniendo cuando la estructura se presenta en varianza libre. Es solo en este momento que su acción va a tener eficacia: intervenir antes sería inútil porque el aprendiz todavía no habría enfocado su atención en esa estructura, mientras que intervenir después significaría hacerlo cuando el proceso de análisis está concluido, con probable fosilización de estructuras incorrectas si la hipótesis final del aprendiz no coincide con la norma de la lengua meta. Erradicar un error fosilizado es un camino largo y difícil, que no siempre da los resultados esperados, por esto conviene prestar atención a los procesos de adquisición de cada alumno e intervenir en el momento adecuado.

3.1.4. La simplificación de reglas de la lengua

Hasta aquí hemos visto algunos rasgos de la formación de las interlenguas iniciales. Corder (1977) nota que estos primeros estadios de la interlengua se parecen a algunas formas espontáneas de simplificar el lenguaje y hace una comparación sistemática con ellas, estas son:

- *baby talk*: el lenguaje que algunos adultos usan con los niños (*¿hecho pipí?, comido todo*, etc.),
- *foreigner talk*: lenguaje que algunos nativos usan con los extranjeros (*¿tú entender español?*),
- *pidgin*: lengua que se desarrolla en comunidades de personas que intentan expresarse en otra lengua a pesar de tener escasos contactos con los nativos de la misma.

Según Corder la característica común de simplificar las reglas de la lengua de *baby talk*, *foreigner talk* y *pidgin* indica que el instinto le empuja al hablante experto a simplificar la lengua para hacerse entender por personas que tienen escasos medios lingüísticos, como los niños o los extranjeros, o para expresarse a su vez en otra lengua cuando no tiene bases suficientes para hacerlo (el caso del *pidgin*). La conclusión de la investigación, por lo tanto, lleva a pensar que este mecanismo de sim-

plificación innato interviene también en las primeras fases de adquisición de una L2 en contextos naturales ayudando al aprendiz a determinar los elementos esenciales que le permiten comunicarse ya después de poco tiempo de llegar al país extranjero.

No se puede decir lo mismo en el caso del aprendizaje formal, porque el ambiente de la clase no apresura al aprendiz a comunicarse en la lengua extranjera. De hecho, hay varios estudios que ponen de relieve la presencia de un «período de latencia» inicial en el cual los estudiantes van acumulando inputs y formulando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta, pero no la utilizan y siguen expresándose en la L1 como lengua franca.

Otro es el caso de aprendizaje formal para estudiantes de grupos plurilingües que aprenden la segunda lengua en el país donde esta se habla: el período de latencia es forzosamente más breve que en el caso en que se comparte una lengua vehicular por la urgencia a comunicarse, y la presencia del profesor promueve la formación de hipótesis acelerando el camino hacia la lengua meta.

3.1.5. La morfología en las interlenguas iniciales

Se ha dicho que la simplificación de las reglas es un elemento común de todas las interlenguas iniciales. Hablando en términos funcionales se dirá que estas se caracterizan por el uso de sustantivos y verbos en forma básica, es decir que en los primeros no aparecen rasgos como género y número, y que los segundos se presentan no conjugados. Este uso básico se asocia más bien al valor semántico del término prescindiendo de su valor morfo-sintáctico.

El uso escaso o nulo que se hace de la morfología se puede resumir de esta forma (*Tabla 3.1.*).

El aprendizaje de la morfología es más rápido en las lenguas caracterizadas por un amplio uso de la misma (como el italiano y el español) que en otras, por las siguientes razones:

- la morfología es muy rica y hay morfemas para la mayoría de los ítems (verbos, adjetivos, sustantivos, etc.),
- cada morfema desarrolla una sola función: HABL-A-B-AN (raíz – I conjugación – imperfecto – tercera persona plural),
- no hay dificultad en reconocer los morfemas gramaticales en la cadena fónica de la producción oral.

Tabla 3.1. La morfología en las interlenguas iniciales

DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO	EXPLICACIÓN	EJEMPLOS EN ITALIANO, ESPAÑOL O INGLÉS
Escasa presencia de la cópula	Los elementos significativos se asocian dejando implícito el verbo	<i>casa bonita</i> <i>Italia bella</i>
El verbo aparece de forma básica	Se utiliza a veces el infinitivo y a veces la primera o tercera persona singular de presente, sin conjugar. En el caso específico del inglés, se hace un gran uso del infinitivo, circunstancia que se puede explicar también con el orden de adquisición de los morfemas de esta lengua ¹⁹	<i>yo no hablar español,</i> <i>yo dice, tú dice, él dice,</i> <i>I eat, you eat, he eat,</i> <i>etc.</i>
Escasa presencia de categorías funcionales	Los artículos y las preposiciones casi no aparecen por no tener significado propio	<i>bocadillo jamón dulce</i> <i>bottiglia acqua</i>
Negación expresada con partícula invariable	La posición preverbal de la negación parece ser un universal de las interlenguas iniciales ²⁰	<i>io <u>no</u> parlo bene</i> <i>I <u>no</u> go home</i>

3.2. EL ORDEN DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

A partir de los años setenta del siglo pasado se empezaron a realizar investigaciones para averiguar si el orden de adquisición de los morfemas de una lengua es igual para todos los aprendices, sea cual sea su lengua materna: dichos estudios se conocen hoy con el nombre de *Morpheme Studies* o *Estudios sobre adquisición de morfemas*. En estas páginas veremos el orden de adquisición de tres lenguas:

1. el inglés, por su interés histórico, puesto que fue con esta lengua que empezaron los estudios y se creó el método de análisis;
2. el italiano, por ser lengua materna de nuestros aprendices;
3. el español, por ser lengua meta de nuestros aprendices.

Nuestra opinión personal, que esperamos poder demostrar con nues-

¹⁹ Véase *infra*, cap. 3.2.

²⁰ Hasta aprendices suecos, que en la L1 tienen la negación después del verbo, en su interlengua inicial la anteponen.

tras investigaciones, es que, en el caso particular de lenguas vecinas, es fundamental estudiar también el orden de adquisición de la lengua materna para ver cómo este puede influir en la adquisición de la lengua meta.

3.2.1. El inglés

En 1973 Brown publica un libro sobre la adquisición del inglés L1 donde demuestra que los niños anglófonos empiezan a usar ciertos morfemas gramaticales en un orden fijo. Al año siguiente Dulay y Burt escriben un artículo sobre la adquisición de ocho morfemas gramaticales en inglés L2 por parte de niños hispanohablantes, y luego publican otro estudio donde demuestran que los niños chinos presentan la misma secuencia de adquisición del inglés L2: por esto concluyen que lo que guía la adquisición son principios universales de la L2, no de la L1. En el mismo año Bailey, Madden y Krashen realizan un estudio sobre el orden de adquisición de las estructuras de la lengua de dos grupos de adultos: los hispanohablantes y los no hispanohablantes, encontrando una secuencia muy parecida a la de Dulay y Burt referida a los niños.

La técnica para la obtención de los datos es la siguiente: se enseñan unos dibujos a los aprendices, seguidos por una pregunta del entrevistador que conlleva el uso de cierto morfema. Por ejemplo, enseñando la foto de una señora bostezando, preguntar: *Why is she so tired?* esperando como respuesta *Because she works too much*, con el uso del presente para ver si el aprendiz pone el sufijo *-s* de la tercera persona. Luego para cada sujeto se calcula el número de formas correctas sobre el total de formas utilizadas; de esta manera se obtiene una escala de corrección que va de las formas usadas correctamente a las formas más inestables. Después se hace la media entre la escala de corrección de todos los sujetos de un grupo para ver la escala de corrección del grupo mismo, que se podrá comparar con la de otros grupos.

Estos estudios han demostrado que la adquisición de morfemas del inglés L2 de hablantes de lenguas muy lejanas entre sí presenta el mismo orden: por ejemplo, todos usan con un alto grado de corrección el sufijo *-ing* o los artículos, mientras que pocos usan de forma correcta el morfema *-s* de la tercera persona plural de presente o la marca *'s* del genitivo.

Comparando el orden de corrección de cada morfema y ordenándolo de mayor a menor se obtiene una *secuencia de adquisición*. Krashen (1977) propone la siguiente *Tabla 3.2*.

Salta a la vista que el aprendiz es capaz de discriminar entre morfemas iguales desde el punto de vista fonético: en particular, la *-s* como marca de plural aparece ya en las primeras manifestaciones de interlengua, mientras que la *-s* de tercera persona de presente y la *'s* de genitivo aparecen tarde. Se

puede deducir que no es la forma del morfema en sí la que determina su pronta o tardía aparición, sino la función que el mismo tiene en el discurso y, en particular, el hecho de ser más o menos marcado.

Tabla 3.2. El orden de adquisición del inglés

MORFEMA	EJEMPLO
<i>-ing</i>	<i>sleeping</i>
<i>-s</i> de plural	<i>boys</i>
<i>be</i> cópula	<i>fish is good</i>
<i>be</i> auxiliar	<i>she is working</i>
artículo	<i>the dog, a cat</i>
pasado irregular	<i>I went</i>
pasado regular	<i>I played</i>
<i>-s</i> de tercera persona	<i>she cleans</i>
's de genitivo	<i>my wife's job</i>

Chini (2005: 89) sostiene que:

la función de marcar el número plural es presumiblemente más relevante comunicativamente, cognitivamente más simple e/o lingüísticamente menos marcada de la función de señalar el poseedor o de indicar el acuerdo con un sujeto de tercera persona singular. En efecto, nelle lingue il ricorso a marche di plurale per i nomi è frequente, mentre l'aggiunta di un morfema alla terza persona singolare del presente è alquanto rara e tipologicamente marcata, specie in lingue morfologicamente povere come l'inglese; è dunque comprensibile che sia appresa tardi. Quanto ai tempi verbali, il fatto che certi passati irregolari, frequenti nell'input, vengano appresi prima di quelli regolari, mostra il ricorso alla memorizzazione, facilitato dalla frequenza delle forme; per i verbi regolari, più facili in apparenza, essendo necessaria (o probabile) un'analisi morfologica l'apprendimento è più tardivo, situandosi in una fase di sviluppo morfologico più avanzato.

Los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas documentan que hay mecanismos universales y demuestran que existe una jerarquía de dificultad en la adquisición, pero esos mismos estudios tienen pocos éxito con otras lenguas por ser demasiado descriptivos, es decir que no toman en

consideración el hecho de que adquirir una lengua no es simplemente asociar estructuras, sino que es la continua construcción y reconstrucción de un sistema basado en funciones lingüísticas. Lo que interesa no es tanto ver cuándo una persona aprende una determinada estructura, sino ver cómo consigue utilizarla teniendo a disposición pocos medios lingüísticos.

3.2.2. *El italiano*

Por lo que concierne a la adquisición de la temporalidad, el estudio que ha descubierto los estadios de adquisición del italiano L2 es el Proyecto de Pavía, empezado en los años ochenta del siglo pasado bajo la dirección de Anna Giacalone Ramat. Los informantes de la investigación son veinte inmigrados de edad incluida entre los doce y los cuarenta y ocho años; sus producciones orales, elicitadas por medio de entrevistas y de descripciones de imágenes, se han grabado por uno, dos o tres meses, según su disponibilidad, y luego se han transcrito y analizado. Los resultados de la investigación ponen de relieve las siguientes fases:

1. al principio no existen medios morfológicos para expresar la temporalidad. Esta se expresa a través del uso de la raíz del verbo o del infinitivo, que se pueden considerar una forma básica. En particular, Banfi y Bernini (2003: 85-86) estudian cómo los aprendices consiguen expresar la idea de temporalidad sin tener medios morfológicos, y lo hacen gracias a tres estrategias:

- la primera estrategia consiste en mantener la referencia temporal del discurso introducida por el interlocutor:

A: Cos'hai fatto ieri?

B: Ieri andare a cinema.

[A: ¿Qué hiciste ayer?

B: Ayer ir a cine.] ²¹

- La segunda estrategia consiste en reproducir en la narración la secuencia de los acontecimientos descritos tal y como se ha presentado en la realidad (el llamado «principio del orden natural»):

Comprare giornale e trovare lavoro.

[Comprar periódico y encontrar trabajo.]

- La tercera estrategia consiste en expresar la referencia temporal por elementos léxicos, que pueden tener valor locativo (por ejemplo «*China*»), deíctico («*aquí*»), o de adverbio («*ahora*»). Véase el ejemplo de los autores:

²¹ La traducción es nuestra.

Io *Cina* fa tecnica di labolatolio, lavolale benissimo, più belo, più classe, più su, *qua* fa cameriere, no mi piace, brutto.

[Yo *China* soy técnica de labolatolio, tlabajal muy bien, más bonito, más clase, más alto, *aquí* soy camarero, no me gusta, feo.]

Se puede notar que en el ejemplo *China* da la idea de pasado, puesto que el informante *en el pasado* vivía en su país de origen. En cambio *aquí* da la idea de presente, puesto que es donde vive ahora.

2. aparece la separación entre acciones presentes y continuadas y acciones pasadas y acabadas: aparece el sufijo – *to* del participio pasado;
3. aparece la distinción entre acciones continuadas y puntuales en el pasado gracias al imperfecto. La primera forma que aparece es *era/ero* con función de cópula, seguida por *avere* y *potere*;
4. aparecen futuro y condicional, seguidos por el subjuntivo.

La edición italiana de Maria Teresa Guasti del libro de Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek *Il bambino impara a parlare* (2001) presenta la secuencia de adquisición del italiano L1:

Tabla 3.3. El orden de adquisición del italiano L1

ITALIANO L1	EJEMPLOS
Formas singulares del sustantivo	<i>pappa</i>
Indicativo presente: primera y tercera persona singular o infinitivo como forma básica	<i>(io, tu, egli, etc.) parlo</i> <i>(io, tu, egli, etc.) parla</i> <i>(io, tu, egli, etc.) parlare</i>
Participio pasado sin auxiliar (como marca de pasado)	<i>andato via</i>
Indicativo presente: forma singulares y plurales (menos usadas)	<i>(tu) parli</i> <i>(essi) sono</i>
Imperfecto (empezando por <i>ero/era</i>)	<i>era piccolo</i>
Presente durativo	<i>sta mangiando</i>
Condicional	<i>vorrei</i>
Género del sustantivo	<i>amico, amica</i>
Número del sustantivo	<i>bimbo, bimbi</i>
Artículos	<i>il papà e la mamma</i>
Preposiciones	<i>in giardino, a casa</i>

Futuro (antes expresado con el presente)	<i>mangerò</i>
Pronombres átonos	<i>ti piace?</i>
Auxiliar	<i>ho mangiato il pane, sono andato a casa</i>

Es posible comparar las secuencias de adquisición del italiano como lengua materna y como lengua segunda y notar que los primeros estadios son idénticos tanto para el niño como para el adulto: las formas básicas son siempre:

1. sustantivos singulares sin marca de género y número, y también
2. verbos en primera o tercera persona singular de presente de indicativo, o el infinitivo.

La forma básica para dar la idea de pasado se expresa con el sufijo *-to* del participio pasado utilizado sin auxiliar, y vale tanto para el *passato prossimo* como para el *passato remoto*.

3.2.3. El español

Según el estudio de Zobl y Licerias (1994) la adquisición de la temporalidad en español L2 presenta el siguiente orden:

1. al principio aparecen la primera y tercera persona del presente de indicativo, seguidos luego por las otras personas;
2. sigue el presente durativo (*estar + gerundio*);
3. aparecen después el futuro perifrástico y el imperativo
4. aparece la noción de pasado con el pretérito indefinido
5. la cópula (*ser* y *estar*) une los sintagmas nominales;
6. se empieza a distinguir el pasado cercano del pasado menos reciente gracias al pretérito perfecto
7. finalmente aparece el imperfecto

Podemos resumir los resultados en la *Tabla 3.4*.

Como para el italiano, al principio no hay marcas morfológicas para expresar la temporalidad, sino que se utiliza la raíz del verbo por su valor semántico. La forma básica suele ser el presente de indicativo (normalmente la primera o tercera persona singular) o el infinitivo. En esta primera fase el aprendiz coloca un acontecimiento en el tiempo (presente, pasado o futuro) a través del uso de elementos léxicos (por ejemplo, para dar la idea de pasado: *yo salir ayer*), mientras que aprende pronto a expresar el presente durativo a través de la perífrasis *estar + gerundio*.

Tabla 3.4. El orden de adquisición del español L2

ESPAÑOL L2	EJEMPLOS
Formas singulares del sustantivo	<i>casa</i>
Presente de indicativo: primera y tercera persona singular, infinitivos (utilizados como forma básica)	<i>(yo, tú, él, etc.) bebo</i> <i>(yo, tú, él, etc.) bebe</i> <i>(yo, tú, él, etc.) beber</i>
Negación	<i>no quiero</i>
Presente durativo	<i>estoy hablando</i>
Futuro perifrástico	<i>voy a escribir</i>
Imperativo	<i>pasa pasa</i>
Artículo indeterminado	<i>un hombre</i>
Pronombre de objeto indirecto	<i>a mí me gusta</i>
Concordancia de número	<i>muchos chicos</i>
Adverbio de lugar	<i>aquí</i>
Artículo determinado	<i>la señora</i>
Formas irregulares de pretérito indefinido	<i>vino aquí</i>
Formas regulares de pretérito indefinido	<i>preparó la comida</i>
Concordancia de género	<i>la niña es maja</i>
Adverbios de tiempo	<i>ayer</i>
Cópula (<i>ser</i> y <i>estar</i>)	<i>Madrid es grande</i> <i>Miguel está solo</i>
Pretérito perfecto	<i>ha dormido</i>
Pretérito imperfecto	<i>la veía todos los días</i>
Subjuntivo	<i>no pienso que sea así</i>

Al principio el pasado se expresa de una única forma, sin distinción entre tiempos verbales. El aspecto imperfectivo aparece después, con el uso del pretérito imperfecto. Igual que para el italiano, las tres categorías nocionales de aspecto, tiempo y modo aparecen en el siguiente orden:

tiempo (presente vs. pasado, después futuro)



aspecto (perfectivo vs. imperfectivo)



modo (hipótesis, posibilidad)

El subjuntivo en las oraciones subordinadas es el último en aparecer tanto en español como en italiano.

3.2.4. Comparación del orden de adquisición natural del español con el syllabus de libros de E/LE

Como se ha venido explicando en la *Introducción*, difícilmente la Lingüística de la Adquisición tiene aplicaciones prácticas en la didáctica, puesto que su ámbito de estudio, se ha dicho, es la competencia del aprendiz. Bosisio (2001: 6) desea que se pueda superar la separación que se ha venido creando en años de investigaciones solo teóricas entre la Lingüística de la Adquisición y la Glosodidáctica, que define dos disciplinas «hermanas».

Un caso de falta de aplicación de los descubrimientos de la Lingüística de la Adquisición a la enseñanza de lenguas extranjeras es representado por el orden de adquisición natural, que no se respeta en los libros de texto; en particular nos referimos a nuestro ámbito de trabajo: la enseñanza del español como lengua extranjera.

Junto a mis estudiantes de Lingüística de la Adquisición del VII Ciclo de S.I.L.S.I.S. (Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), un curso de post-grado de dos años de duración para prepararse a la difícil y emocionante tarea de ser profesor de español en Italia, analizamos el syllabus de los libros de texto de E/LE que ofrece el mercado (tanto los editados en España como los editados en Italia) para ver si se respeta el orden de adquisición natural.

Al analizar el syllabus de la mayoría de los libros de texto de español para extranjeros de nivel A1 se puede notar que el orden de las estructuras morfológicas que se presenta en la enseñanza sigue solo en parte el proceso natural de adquisición de la lengua. Las primeras funciones lingüísticas presentadas en la unidad introductoria se corresponden con las primeras fórmulas que se manifiestan en las interlenguas iniciales de un aprendiz adulto en un contexto natural, y son:

- expresiones para mantener la comunicación (¿qué significa X?, ¿puedes repetir, por favor?, ¿cómo se llama esto en español?, etc.), o
- expresiones para instaurar las primeras relaciones sociales (¿cómo te llamas?, ¿de dónde eres?, ¿eres + gentilicio?, etc.).

En cuanto a las estructuras gramaticales se puede ver que la secuencia-

ción de los tiempos verbales suele respetar el orden natural, aunque sorprende que el pretérito imperfecto no se presente en muchos textos de nivel A1. En general se nota que el presente de indicativo, el género y número del sustantivo, los artículos definidos e indefinidos y el pretérito perfecto aparecen ya en las primeras unidades del libro, y en esto hay correspondencia con las estructuras que se manifiestan en la primera fase de producción lingüística de los aprendices en contexto natural. Totalmente distinto es el caso del subjuntivo, del imperativo con pronombres clíticos, de los adverbios «muy» y «mucho», y de las preposiciones «por» y «para», que no son representativos de los primeros estadios de adquisición y que en cambio se introducen en varios textos de nivel A1.

Al final de nuestro análisis no encontramos ningún texto que en la presentación de las estructuras lingüísticas siga fielmente el orden de adquisición natural. Reflexionando sobre las causas que pueden llevar a los autores y editores a no seguir el orden natural llegamos a las siguientes conclusiones:

- el orden de adquisición natural es poco conocido incluso entre los expertos;
- la tradición didáctica impone que se siga cierto esquema que proviene de la lingüística del código, a pesar de las indicaciones del Consejo de Europa;
- los editores no admitirían revolucionar el orden de presentación «tradicional» porque esto podría conllevar escasa aceptación de los libros por parte de los profesores, con la consiguiente reducción de las ventas esperadas.

Nuestra conclusión fue que sería aconsejable redactar libros de texto de E/LE que sigan el orden natural de adquisición; para hacer que el cambio de la tradición a la innovación sea menos brusco se podría dejar invariado el orden de presentación «tradicional» de léxico y funciones: de los tres elementos básicos que componen un texto modificar solo la parte gramatical, para que el profesor que lo utilice sienta cierta tranquilidad al encontrar elementos de continuidad con el pasado.

3.2.5. El papel de la lengua materna en las secuencias de adquisición

Queda por determinar el papel de la lengua materna en las secuencias de adquisición de una L2; como hemos venido diciendo, las primeras investigaciones sobre el tema pusieron de relieve que la adquisición tiene lugar a través de la interacción de dos elementos: la estructura de la lengua meta y la organización de la mente humana. Se pensaba por lo tanto que el papel de la L1 era nulo o muy limitado. En la actualidad el enfoque ha cambiado y el interés está en determinar qué aspectos de la interlengua se pueden

explicar como producto de la interacción de la L1 en la adquisición y qué aspectos se pueden explicar como producto de estrategias universales.

Con respecto a la lengua materna hemos tratado abundantemente el fenómeno de *tránsfer*²², es decir de la transposición de elementos de la L1 en la producción lingüística en la lengua meta. La influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua, por lo tanto, es innegable: queda por demostrar hasta qué punto en el caso de lenguas vecinas, como el italiano y el español, la influencia de la L1 puede acelerar el proceso de adquisición o es un estorbo, puesto que el aprendiz acude a la lengua materna incluso en los niveles más avanzados.

²² Véase *supra*, cap. II.

4.

UN ENFOQUE FUNCIONALISTA

4.1. ETAPAS DE LA ADQUISICIÓN Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS

En el capítulo anterior hemos profundizado el concepto de interlengua inicial en una perspectiva histórica, gracias a las aportaciones de los estudios sobre la adquisición de morfemas. En este capítulo nos acercaremos más a nuestros días viendo cómo se desarrollan los estudios sobre las etapas de adquisición, descubiertas por los pioneros *Morpheme Studies*.

Para nuestra presentación adoptaremos la perspectiva funcionalista de los trabajos europeos de la ESF y del Proyecto de Pavía italiano, que en el desarrollo de las interlenguas ven el paso gradual de unas variedades universales de adquisición, basadas en principios pragmáticos y semánticos, a unas variedades específicas de la lengua meta, donde el peso de la morfología y de la sintaxis se hace más patente.

En el capítulo anterior ya hemos hablado del Proyecto de Pavía, presentaremos aquí el Proyecto de la ESF.

El Proyecto de la *European Science Foundation (ESF)* es un proyecto longitudinal que ha monitorizado con grabaciones periódicas las producciones de cuarenta aprendices de varias lenguas europeas en contextos naturales; se trata de aprendices de seis lenguas maternas diferentes inmigrados en cinco países. Por cada segunda lengua se han propuesto informantes de dos lenguas maternas diferentes desde el punto de vista genético o tipológico.

En las varias combinaciones se han notado las mismas fases de adquisición. Hay dos principios fundamentales en la adquisición de una lengua segunda que el Proyecto de la ESF ha puesto de relieve:

1. el elemento que controla aparece primero (*Controller first*): en la frase

El perro asustar el gato

el elemento que controla (aquí el sujeto de la acción) es el perro, que aparece primero. En estas primeras fases de interlengua el aprendiz no es condicionado por la forma verbal, que aparece en la forma básica;

Tanto el Proyecto de la ESF como el Proyecto de Pavía concuerdan en identificar las siguientes fases evolutivas de la interlengua del aprendiz de una lengua segunda:

- *Fase 0*: como ya hemos adelantado en el capítulo anterior, las primeras manifestaciones de la interlengua de los aprendices suelen estar precedidas, sobre todo en los niños, por períodos de silencio más o menos largos. En esta fase el aprendiz memoriza el input, nota sus partes más salientes (sobre todo a nivel fonético y semántico), e identifica los elementos útiles y más usados en las interacciones cotidianas (como por ejemplo los saludos, las formas *sí* y *no*, las expresiones para dar las gracias, los nombres más comunes de objetos y personas) y también de algunas fórmulas (por ejemplo: *¿has entendido?*, *¿está claro?*, *no lo sé*, etc.).

Cuando el aprendiz empieza a producir el *output* en la segunda lengua pasa por las fases siguientes:

- *Fase prebásica*: las frases se organizan alrededor del nombre. El aprendiz tiene una autonomía comunicativa muy escasa y se apoya en su L1. Los verbos normalmente no aparecen, y las raras veces que están tienen una forma básica. Los elementos significativos son ítems léxicos, a menudo los únicos elementos de las frases pertenecientes a la lengua meta. La entonación ayuda al aprendiz que todavía no es capaz de formular una pregunta a través de estructuras interrogativas o verbos modales, y los gestos contribuyen en la comunicación. Las frases contienen solo los elementos nuevos (llamados *comment*), y cuando hace falta repetir algo ya conocido (el *topic*) el *comment* sigue el *topic* sin elementos de conjunción. Por ejemplo:

Niña.	Médico.	Niña médico.
TOPIC	COMMENT	TOPIC-COMMENT

En el ejemplo no aparecen ni el verbo ni los elementos funcionales (artículos y preposiciones), que en cambio caracterizarían la producción de un nativo hispanohablante (*He llevado la niña al médico*). El aprendiz, por lo tanto, le remite al interlocutor nativo la tarea de reconstruir la frase a partir de pocos elementos léxicos yuxtapuestos sin nexos lógicos o sintácticos.

En el aprendiz todavía falta una conciencia morfológica: los sufijos morfológicos utilizados no demuestran la voluntad del hablante de indicar ciertos conceptos, sino que simplemente reflejan el uso más común que se hace de esos términos (por ejemplo: en italiano es más común utilizar *anni* en plural que en singular – en expresiones como *Quanti anni hai? Ho vent'anni-*, por esto los aprendices suelen utilizar más la forma en plural, pero sin darse cuenta).

A veces se nota también cierta confusión entre clases de palabras, como

en el ejemplo de Banfi (1993: 54, citado en Chini, 2005: 82) de un aprendiz chino inmigrado en Italia:

Sì, fa due lavorare (Sì, faccio due lavori)

Como ya hemos adelantado en el capítulo anterior, en la fase prebásica aparece el uso de palabras aisladas y de fórmulas no analizadas. Además, como en la adquisición de la lengua materna por parte de los niños, el aprendiz de una lengua segunda utiliza a menudo esquemas conocidos, como por ejemplo:

No + elemento negado (No trabajar)

La comprobación empírica del poder comunicativo del esquema es índice de su reiteración.

- *Fase básica*: esta fase de la adquisición se ha puesto de relieve gracias a las investigaciones del Proyecto de la ESF con aprendices de una lengua segunda en un contexto natural: para un tercio de ellos la fase básica representa el estadio más avanzado alcanzado por su interlengua. En este estadio el aprendiz ha conseguido un mayor grado de autonomía, sabe reconocer un verbo de un sustantivo y por esto ahora empieza a utilizar el verbo en sus frases, aunque de forma no conjugada. Este estadio se caracteriza por la ausencia de palabras funcionales (artículos y preposiciones), de morfología (tanto del verbo como del sustantivo), y por el predominio de formas no marcadas (como, por ejemplo, el masculino singular que reúne en sí género y número). Es justo en la fase básica donde se puede notar la aparición de los principios *Controller first* y *Focus last* descubiertos por la ESF.
- *Fase postbásica*: las frases se parecen mucho más a la lengua meta, puesto que el verbo aparece con su flexión morfológica que indica persona, tiempo y modo; sin embargo, se puede notar a menudo la sobregeneralización del uso de los morfemas más salientes de los verbos regulares (por ejemplo: – *ido* para el participio pasado, de ahí **escribido* por *escrito*). También aparecen los elementos funcionales y empieza el acuerdo sintáctico entre sujeto y verbo o entre adjetivo y sustantivo. Chini (*Ibid.*: 86-87) presenta los resultados de su investigación con aprendices alemanes de italiano/L2 y muestra como la fase postbásica tiene en sí varios niveles:
 - *Estadios intermedios*: la morfología y las subordinadas aparecen de manera bastante sistemática, aunque no completamente. Analicemos el ejemplo siguiente:

c'era una ragazza, a un nave e nel questo nave una piccola barca. Qui c'erano

banane e lei ha tagliato queste banane e ha dato questo a altri bambini che anche penso... anche erano poveri e anche questa ragazza era povera.

En el ejemplo se puede notar el acuerdo entre número y género (*una ragazza, piccola barca*, etc.), el uso de diferentes tiempos verbales (*c'era, ha tagliato, penso*, etc.), pero también la inseguridad en el uso de las preposiciones (**a un nave*), en el género de un sustantivo (**un nave*) y también el alto número de repeticiones (*nave... nave, banane... banane, ragazza... ragazza*, etc.):

- *Variedades avanzadas*: la morfosintaxis suele ser correcta, pero aparecen algunas desviaciones de la norma en la pronunciación o en la entonación, o también en la elección de conectores o en la escasa variación léxica. Veamos un ejemplo:

abbiamo visto Charlie Chaplin che camminava. È andato in giro per la città e a un certo punto ha visto che da un camione è caduto una banderola [...]. La manifestazione viene interrotta da la polizia/dalla gendarmeria che arriva e ehm sembra che lui facesse parte di questo gruppo [...]. Prima cade per terra in un buco e poi eh i poliziotti eh lo tengono e arrestano [...]. Abbiamo visto una ss/signorina, una eh ragazza che su una barca che stava tagliando delle banane e distribuendo delle banane al ra/ragazzine della strada.

En el ejemplo hay abundante morfología (*abbiamo visto, camminava, è caduto*, etc.), pronombres clíticos (*i poliziotti lo tengono e arrestano*), formas verbales marcadas (pasivo: *la manifestazione viene interrotta da la polizia/dalla gendarmeria*; subjuntivo: *sembra che lui facesse parte di questo gruppo*), pero también alguna incorrección léxica (*camione, banderola*) y morfosintáctica (*al ra/ragazzine*) y en la elección de los tiempos (*è andato por mentre andava*)

- *Variedades casi nativas*: el conocimiento de la lengua meta alcanza un nivel muy próximo a la misma: el léxico y la gramática no presentan errores y se utilizan de modo fluido. Lo que distingue a los hablantes de variedades casi nativas de los hablantes nativos son algunas intuiciones gramaticales no siempre idénticas, y también la forma de organizar el discurso, que no siempre coincide. Veamos un ejemplo de producción casi nativa:

[la ragazza] arriva a casa, dà due banane anche alle sorelline piccolissime e eh arriva anche il padre e cerca di fargli una sorpresa perché il padre è molto triste, anzi distrutto, disperato, perché non ha lavoro e non... non ha neanche da mangiare – suppongo – e gli dà trionfando queste banane che ha rubato.

El ejemplo presenta una interlengua muy próxima a la lengua meta. El

hablante itálfono diría casi lo mismo, quizás la única elección diferente sería el uso de un participio presente (*e gli dà trionfante queste banane*) en lugar del gerundio elegido por el aprendiz alemán (*trionfando*).

Para comprobar el nivel de interlengua del aprendiz muchos investigadores han utilizado el *criterio de gramaticalidad* en experimentos que consisten en preparar una lista de frases correctas e incorrectas y en presentarlas al aprendiz diciéndole que para cada una de ellas tiene que decir si le parecen aceptables o no, y si no lo son en qué grado, numerándolas de mayor a menor. Estos estudios han demostrado que efectivamente el hablante casi-nativo tiene una percepción de la lengua que coincide casi completamente con la de un nativo, pero que difiere en algunos matices.

Las fases de adquisición de la interlengua que hemos presentado hasta aquí se basan en un sistema de reglas interconectadas y son coherentes en su interior, son gobernadas por principios propios, al inicio de tipo general y pragmático, luego siempre más complejos, de tipo semánticos, y finalmente por los mismos principios sintácticos de la lengua meta (Klein y Perdue 1992, citado en Chini, *ibid*, 87). El paso de una fase a otra puede estar favorecido por la necesidad del aprendiz de comunicarse correctamente o por el deseo de alcanzar un nivel de conocimiento lingüístico más prestigioso. La lengua materna puede ayudar u obstaculizar este paso según el mayor o menor grado de *distancia tipológica* entre la L1 y la L2²³.

4.2. LA TEORÍA DE LA PROCESABILIDAD

La teoría más reciente que resume e incorpora las hipótesis precedentes es la llamada Teoría de la Procesabilidad (1998 – 2005): a diferencia de muchos otros planteamientos teóricos, esta teoría no ofrece una impostación general adaptada luego a la explicación del aprendizaje de una segunda lengua, sino que nace directamente como teoría de la adquisición de la L2 y tiene como fin explicar las secuencias del desarrollo de la interlengua.

Hacia finales de los años setenta un grupo de investigadores alemanes, guiados por Pienemann, Clahsen y Meisel, se dedicó al proyecto *ZISA* (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*) sobre la adquisición del

²³ Anna Giacalone Ramat (2003: 21) explica que la distancia tipológica entre dos lenguas es la divergencia estructural que depende del hecho de pertenecer a tipos lingüísticos diferentes, tanto desde el punto de vista morfológico, en la base de la clasificación en lenguas aislantes, aglutinantes, flexivas, polisintéticas o incorporantes, como desde el punto de vista sintáctico, en la base del orden de los constituyentes descubierto por Greenberg, Givón, Keenan, Comrie y continuadores.

alemán L2 por parte de trabajadores italianos y españoles. El objetivo del trabajo era descubrir las secuencias de adquisición del alemán L2. El trabajo obtuvo dos resultados:

1. el descubrimiento de las secuencias de adquisición de algunas reglas sintácticas, y
2. la intuición de que algunas reglas, en cambio, aparecen de forma variable en varios niveles de la interlengua de los aprendices.

Por lo tanto los investigadores presentaron su *Modelo multidimensional*, en el cual coexistían estos dos puntos que se acaban de mencionar: uno evolutivo, igual para todos, y uno variable, que depende de las varias interlenguas. Explicaron la presencia de un orden evolutivo con el desarrollo de estrategias cognitivas que surgen a lo largo de la adquisición, mientras que la variabilidad se explicó con factores psicosociales, como por ejemplo el nivel de motivación del aprendiz. La razón por la cual los aprendices italófonos e hispanohablantes presentaban una misma secuencia de adquisición se explicó con la *Teoría de la Procesabilidad*.

La Teoría de la Procesabilidad fue ideada en su primera versión por Manfred Pienemann en 1998, y fue completada en su segunda versión por Pienemann, Di Biase y Kawaguchi en 2005. La Teoría de la Procesabilidad, a su vez, sienta sus bases en la Gramática Léxico-Funcional (Bresnan, 2001) y en el sistema de codificación del mensaje propuesto por Levelt (1989). Este último prevé que para poder producir una oración el hablante selecciona las palabras en su lexicón mental (con sus elementos semánticos, gramaticales y fonológicos), las pone en el orden requerido y finalmente les da sonido.

Para entender los fundamentos de la teoría, quizás sea mejor revisar el concepto de *constituyente*, que se suele utilizar en el análisis sintáctico. Un constituyente²⁴ es una unidad de análisis lingüístico de extensión intermedia entre la oración y las palabras que la componen. Por ejemplo, la oración

Mi hijo ha escrito con el bolígrafo en la pared

se compone de varios constituyentes: *mi hijo*, *ha escrito*, *con el bolígrafo* y *en la pared*, mientras que por ejemplo no son constituyentes *escrito con el* o *bolígrafo en*, sino secuencias arbitrarias de palabras²⁵.

²⁴ Para profundizar véase Cecchetto (2002), cap. I.

²⁵ Cada hablante experto (nativo o no nativo) tiene una competencia sintáctica que le permite intuir qué se puede considerar constituyente gracias a una serie de operaciones que puede hacer sin dificultad, que son:

- mover un constituyente de un punto de la frase a otro (*mi hijo ha escrito en la pared con el bolígrafo*),
- romper una oración, es decir insertar un constituyente en el interior de la misma. Se suele resumir con la fórmula: verbo ser + secuencia insertada + que + resto de la secuencia original (es en la pared que mi hijo ha escrito con el bolígrafo),

Volvamos ahora a la Teoría de la Procesabilidad: en las fases iniciales de la adquisición el aprendiz no analiza los constituyentes, sino que los considera unidades indistintas y los adquiere de forma estática, sin reflexión. Con el paso del tiempo, luego, empieza a darse cuenta de la composición variada de cada constituyente, y nota las diferencias entre un sustantivo y un verbo, una raíz y un sufijo, etc. Por ejemplo, un aprendiz de E/L2 se dará cuenta de que la mayoría de las veces el sufijo *-a* del sustantivo concuerda con el artículo *la*, por lo tanto dirá *la niña* y no **el niña*. Este tipo de concordancia se denomina «intercambio de información».

Pienemann aplica luego sus intuiciones a la adquisición del inglés/L2 y nota que:

1. en una primera fase el aprendiz usa fórmulas aisladas, y el uso rígido de la estructura SVO, como por ejemplo en la frase *I need dictionary*;
2. en una segunda fase el aprendiz inserta en posición inicial el tema de la frase, y aparecen los primeros elementos morfológicos usados de forma invariable, sin analizar su contenido, de allí, por ejemplo, la forma **goed* para indicar el pasado;
3. en una tercera fase los constituyentes se mueven hacia las posiciones iniciales para subrayar su importancia, como por ejemplo *It's a dictionary I need*;
4. en una cuarta fase aparecen los primeros movimientos de los constituyentes mayores en el interior del sintagma, como por ejemplo *Why have you said that?* En la morfología aparece de forma sistemática la concordancia entre constituyentes, por lo tanto la información de número del sujeto influye en el verbo: *he sleeps*;
5. en una quinta fase, para lenguas como el alemán, el aprendiz se da cuenta de que las subordinadas tienen un estatuto especial y que su orden no coincide con el de las principales.

Pallotti (1998) propone la aplicación de la teoría de la procesabilidad al italiano/L2:

-
- no insertar constituyentes en medio de otro constituyente (se puede decir *mi hijo esta mañana ha escrito con el bolígrafo en la pared*, insertando el constituyente «esta mañana» entre un constituyente y otro, pero no se puede decir **mi hijo ha escrito con el esta mañana bolígrafo en la pared*),
 - enunciar un constituyente aislado, por ejemplo contestado a una pregunta (*¿Dónde ha escrito con el bolígrafo? En la pared*),
 - sustituir un constituyente por una palabra sola, como por ejemplo sustituir el nombre por un pronombre (*Mi hijo ha escrito con el bolígrafo en ella*). Nótese que se puede decir incluso *Mi hijo lo ha hecho*, donde hay un macroconstituyente que coincide con el sintagma verbal,
 - crear coordinación entre constituyentes (*Mi hijo ha escrito con el bolígrafo y con el lápiz en la pared*),
 - omitir un constituyente cuando el interlocutor no requiere la información porque ya conoce la situación (*Mi hijo ha escrito en la pared*).

1. la primera fase coincide: el aprendiz produce fórmulas o palabras aisladas, luego frases construidas según esquemas fijos, sin un uso consciente de la morfología;
2. la segunda fase coincide solo en el uso inicial de la morfología: en la adquisición del italiano/L2 aparecen morfemas que modifican la raíz semántica, como los de género, número y tiempo (en particular el sufijo -to para el pasado);
3. la tercera fase, la de movimiento de constituyentes hacia posiciones iniciales, no es de esperar para una lengua como el italiano, que no prevé tanto movimiento de constituyentes como el alemán o el inglés;
4. la cuarta fase presenta la concordancia entre constituyentes, en particular entre sintagma nominal y sintagma verbal;
5. la quinta fase se podría equiparar con la emergencia del subjuntivo.

Es el mismo Pienemann quien afirma que la teoría de la procesabilidad no explica todos los procesos de adquisición de una L2: en el caso del italiano la misma no nos ayuda a entender por qué razón aparecen antes el participio perfecto, luego el imperfecto, y finalmente el futuro; Pallotti (1996) sostiene que esta teoría no puede explicar la adquisición de la temporalidad en italiano/L2.

Veamos ahora cómo la misma teoría se puede aplicar al E/LE²⁶, siguiendo un estudio que estamos realizando en la Università degli Studi de Milán y que por primera vez analiza la adquisición del español (la Teoría de la Procesabilidad hasta ahora se ha experimentado en lenguas como el inglés, el alemán, el italiano, el japonés y el sueco).

Pienemann afirma que la adquisición se realiza de forma gradual en momentos secuenciales representados por *t1*, *t2*, etc. y de forma implicacional, es decir que el alcance de una etapa requiere que se dominen los procedimientos de las etapas anteriores. Las cinco etapas que propone explican cómo funcionan los procedimientos de ensamblaje de los constituyentes que componen el mensaje. Adaptando la propuesta de Pallotti para el italiano, para el español proponemos las siguientes etapas:

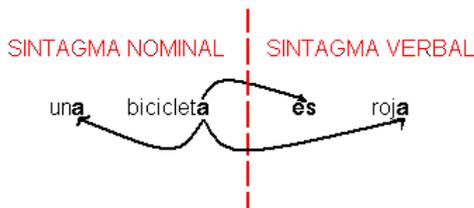
1. La primera etapa es la del acceso a la palabra gracias a la memoria léxica o a fórmulas fijas, en ella no se realiza intercambio de informaciones. Por ejemplo, un anglófono de E/L2 podrá decir una frase como *I want un bocadillo*, donde los elementos del español se presentan como fórmula no analizada: es probable que este hablante no sepa que «un bocadillo» se compone de un artículo masculino singular y un sustantivo masculino singular, y que realice la concordancia de forma aleatoria simplemente

²⁶ Véase D. Rigamonti, «La Teoría de la Procesabilidad aplicada a la lengua española: una investigación sobre aprendices itálofonos de la Università degli Studi de Milán», en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA*. Madrid, UNED, 30 de marzo - 1 de abril de 2006, en imprenta.

- por imitación, no por razonamiento.
- La segunda etapa es la del procedimiento categorial, que atestigua mínimos cambios locales, como por ejemplo el cambio de género: el mismo anglófono podrá decir *This is my hijo and this is my hija*. Gracias al uso de la forma masculina y de la forma femenina se puede notar que el aprendiz ha intuido que hay elementos morfológicos del significante que le hacen cambiar de significado. En esta etapa todavía no hay intercambio de informaciones entre constituyentes, puesto que el cambio es solo local.
 - La tercera etapa es la del procedimiento sintagmático: por primera vez se realiza intercambio de informaciones en el interior del sintagma, tanto nominal como verbal. Sigamos con el ejemplo del anglófono aprendiendo E/L2: ahora se da cuenta de que hay un artículo que concuerda con el sustantivo, y que la mayoría de las veces es la última vocal del sustantivo la que determina qué artículo seleccionar. Así que, queriendo hablar de un medio de transporte llamado «bicicleta» nota que el término termina por «a», de ahí que escoja el artículo indeterminado «una» entre los artículos que conoce y diga *I want una bicicleta*.

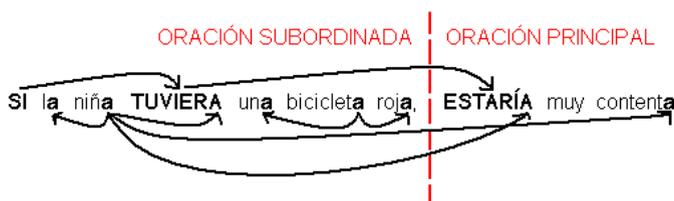


- La cuarta etapa es la del procedimiento frasal, que presenta un intercambio de informaciones entre sintagmas diferentes (nominal y verbal). Nuestro anglófono ahora se da cuenta de que hay elementos de toda la oración que concuerdan entre sí, e intuye que todos dependen del sujeto, de ahí que se exprese usando elementos de la L2 que tengan rasgos del mismo género y número: dirá entonces *Una bicicleta es roja*, donde la «a» de «bicicleta» determina la marca de femenino y singular. El intercambio de informaciones supera el límite del sintagma, y pasa a establecer qué rasgos utilizar en toda la oración.



- quinta etapa prevé el intercambio de informaciones entre la oración principal y la subordinada. Es un estadio de difícil adquisición, tanto que, sobre todo en contextos naturales, muchos aprendices no alcanzan este nivel. Además del intercambio de informaciones característicos de los es-

tadios anteriores, se da el intercambio de informaciones entre una oración y otra: los mecanismos de subordinación, los conectores, el uso del verbo en todas sus variantes de *tiempo*, *aspecto* y *modo*, son ahora parte del conocimiento del aprendiz, que es capaz de crear oraciones controlando todos los elementos que la componen.



Para nuestra investigación hemos reunido las producciones de siete aprendices principiantes después de diez y veinte horas de clase (un curso intensivo con asistencia obligatoria). Hemos decidido:

1. no analizar el primer estadio porque un italófono que aprende E/LE suele saltar esta etapa,
2. analizar la presencia de la marca de plural en contextos obligatorios para el segundo estadio,
3. observar la presencia de acuerdo entre el adjetivo y el sustantivo o entre un modificador o especificador y el sustantivo para la tercera etapa,
4. analizar el acuerdo entre el sujeto y el adjetivo copulativo en construcciones copulativas para la cuarta etapa,
5. finalmente, no analizar la quinta etapa porque es improbable que los aprendices la alcancen en poco tiempo.

Veamos un esquema con más detalle (*Tabla 4.1*).

Al realizar la investigación, nuestro objetivo era ver qué estadio pueden alcanzar los aprendices en diez o veinte horas: nuestra hipótesis era que con respecto a la marca de plural todos formularían el acuerdo frasal en pocas horas, algunos ya en diez, y la mayoría en veinte.

Como sistema de elicitación de datos utilizamos las producciones orales espontáneas, que grabamos, transcribimos y analizamos.

Los resultados fueron muy diferentes de nuestras hipótesis iniciales: todos los aprendices alcanzaron la segunda etapa ya después de diez horas de clase, pero solo algunos de ellos pudieron conseguir la adquisición del acuerdo en el interior del sintagma. Con respecto a la fase cuatro, solo una estudiante pudo alcanzar el nivel, y solo con los requisitos mínimos: los demás prefirieron activar estrategias de *evitación* para no incurrir en esa estructura que todavía no formaba parte de su interlengua.

Los resultados de este estudio demuestran dos cosas:

1. la utilidad y rentabilidad de la Teoría de la Procesabilidad para analizar las

- etapas de la adquisición, incluso para lenguas vecinas como el italiano y el español, y
2. que la adquisición de lenguas vecinas no es un proceso tan rápido y automático como se suele creer, sino que requiere tiempo y continuos estímulos.

Tabla 4.1. Aplicación de la Teoría de la Procesabilidad a un estudio concreto

PROCEDIMIENTO	RESULTADO EN LA L2	ESTRUCTURAS DE INTERÉS	EJEMPLOS
1. LEMMÁTICO (Lemma access)	memoria léxica, fórmulas fijas	(no analizadas)	-
2. CATEGORIAL (Category procedure)	cambios locales de unidades léxicas (solo acuerdo de número, no de género)	alternancia en las formas (nombres y adjetivos)	niño/niños pequeño/pequeños
3. SINTAGMÁTICO (Phrase procedure)	acuerdo en el sintagma nominal (solo acuerdo de número, no de género)	acuerdo entre modificador/ especificador y sustantivo acuerdo entre sustantivo y adjetivo	tres preguntas tortugas marinas
4. FRASAL (S-procedure)	acuerdo entre sintagmas diferentes (SN y SV) (solo acuerdo de número, no de género)	acuerdo entre sujeto y adjetivo predicativo en construcciones copulativas	los niños son activos
5. SUBORDINANTE (Sub-clause procedure)	acuerdo entre oraciones	(no presente)	-

GLOSARIO

Actuación (*Performance*): según Chomsky, explicitación de la competencia a través de oraciones concretas que, a pesar de su longitud, son solo una mínima muestra de la posibilidad de expresión del individuo. Suele contraponerse a *competencia* (*competence*).

Adquisición: apropiación del conocimiento de la lengua sin enseñanza formal a través de la interacción del individuo con el ambiente y del contacto con la lengua misma. Hay adquisición en el caso de la lengua materna, pero también en el caso de una segunda lengua que se adquiere en un contexto de inmersión. No se asocia al aula sino a situaciones comunicativas naturales. Se suele contraponer a *aprendizaje*.

Análisis Contrastivo: corriente de la Lingüística Contrastiva de enfoque conductista que se desarrolla a partir de los años cuarenta del siglo XX y que supone la comparación sistemática de la lengua materna y de la lengua meta, para notar las divergencias y prever los posibles errores. Su objetivo es la creación de una gramática contrastiva que presente las dificultades de la lengua meta en orden progresivo, de manera que el profesor pueda aprovechar sus indicaciones y llevar al aula muestras de lengua ordenadas por dificultad creciente: de esta forma según la teoría el aprendiz pasará de lo más fácil a lo más difícil de forma gradual sin cometer errores.

Análisis de Errores: corriente de la Lingüística Contrastiva de enfoque cognitivista que se desarrolla en los años sesenta del siglo pasado. Su objetivo es el análisis de las producciones incorrectas de los aprendices para ver cuál es su causa. A través de la comprensión de las causas de los errores los profesores pueden ayudar a sus alumnos explicándoles por qué sus hipótesis son incorrectas y guiándolos a reformularlas.

Aprendizaje: apropiación del conocimiento de la lengua por medio de enseñanza formal, del estudio y del ejercicio. Se suele asociar al aula y se

realiza gracias a un facilitador experto, que suele ser el profesor. También puede darse el caso de autoaprendizaje sin la presencia del profesor (estudio individual de gramática y léxico, etc.). Condición indispensable para que haya aprendizaje es la presencia de reglas explícitas y de esfuerzo por entenderlas y aplicarlas. Se suele contraponer a *adquisición*.

Competencia (*Competence*): según Chomsky es la posibilidad potencial de expresión del aprendiz en la lengua meta, que queda inexpresada en su gran mayoría. Suele contraponerse a *actuación* (*performance*).

Contexto formal: ambiente en el que tiene lugar el aprendizaje de una lengua meta, caracterizado por la explicitación de reglas formales: suele ser el aula y es caracterizado por la presencia de un formador experto (el profesor). Se suele contraponer a *contexto natural*.

Contexto natural: ambiente en el que tiene lugar la adquisición de una lengua meta, caracterizado por la espontaneidad y la inmediatez. Un ejemplo de contexto natural puede ser la calle, el mercado, un bar, cualquier situación que se viva a diario fuera del aula. La adquisición se realiza de forma espontánea, sin la explicitación de reglas formales. Se suele contraponer a *contexto formal*.

Criterio de Gramaticalidad: criterio que determina si un hablante experto de una lengua meta ha alcanzado la misma competencia que un nativo. Para comprobarlo se le suministra al aprendiz avanzado un test compuesto por una serie de frases correctas o casi correctas: de cada una de ellas dirá si le parecen aceptables o no, y si no lo son, en qué medida. El Criterio de Gramaticalidad es bagaje del hablante nativo, incluso si es inculto, que sabe siempre perfectamente si una oración es aceptable (es decir «gramatical») o no.

Dispositivo para la Adquisición de las Lenguas (L.A.D.): dispositivo psicolingüístico innato postulado por Chomsky que permite la adquisición de una lengua meta. Su función es la de seleccionar entre todos los parámetros presentes en la Gramática Universal solo aquellos de la lengua a la que está expuesto el aprendiz (tanto de la lengua materna como de la lengua meta).

Error: desviación sistemática de la norma de la lengua meta. Según el Análisis Contrastivo el error es un hábito lingüístico incorrecto debido a interferencia negativa de la lengua materna, de ahí la necesidad de hacer ejercicios estructurales para erradicarlo. Según el Análisis de Errores, en cambio, el error es una muestra de una hipótesis incorrecta del aprendiz

sobre el funcionamiento de la lengua meta, y su superación es posible gracias a la comprensión del mismo: entender que una hipótesis es incorrecta es el primer estadio para empezar a reformularla. Según los Estudios sobre la Interlengua el error es un indicador del estadio de aprendizaje en que se encuentra el aprendiz.

Estudios sobre la Interlengua: corriente de la Lingüística Contrastiva que se desarrolla a partir de los años setenta del siglo XX. La interlengua se define como un sistema lingüístico transicional del aprendiz: al adquirir una lengua extranjera el aprendiz va construyendo una gramática transitoria cuyos componentes no se corresponden ni a los de la lengua materna ni a los de la lengua meta, sino que están entre las dos. El objetivo de estos estudios es el análisis de toda la producción del aprendiz para ver en qué estadio de aprendizaje se encuentra y ayudarlo a progresar hacia la lengua meta.

Evitación: estrategia de adquisición que consiste en evitar la producción de esas estructuras lingüísticas de las que el aprendiz no se siente seguro, sustituyéndolas por otras expresiones.

Gramática Universal: conjunto de principios y parámetros de todas las lenguas. Gracias al análisis de la producción de varios aprendices de diferentes lenguas maternas y a la reconstrucción de la estructura profunda de sus oraciones, se intenta recrear todas las estructuras presentes en la Gramática Universal que, siendo algo postulado, es imposible de observar empíricamente.

Interferencia (o Tránsfer): es el paso de elementos de la L1 o de otra lengua conocida a la gramática transicional del aprendiz. Concepto introducido por el Análisis Contrastivo, representa un hábito lingüístico muy radicado en las costumbres del hablante. La influencia de la lengua materna en la adquisición es hoy en día innegable, queda por determinar hasta qué punto la interferencia interviene en el proceso. Puede ser *positiva* o *negativa* (ver *infra*):

Interferencia negativa: es el tránsfer más temido por el Análisis Contrastivo, es decir el paso a la gramática transicional del aprendiz de elementos que en la L1 (o en otra lengua conocida) y en la L2 no son iguales, y que por lo tanto dan lugar al error.

Interferencia positiva: es el tránsfer de elementos de la L1 (o de otra lengua conocida) que son idénticos o parecidos a elementos de la L2, por lo tanto su acción es de ayuda en el aprendizaje.

L1 o LM: lengua materna que el aprendiz adquirió de pequeño para comunicarse con la familia, sin reglas explícitas ni enseñanza formal. La lengua materna suele coincidir con la lengua de la sociedad que rodea al niño y a su familia, pero esta no es una condición necesaria: hay casos de inmigrantes que viven en grupos cerrados y sin intercambios con los nativos, que siguen comunicándose en su lengua de origen y que la enseñan a los niños; y casos más difundidos de familias que se mudan al extranjero, donde mantienen relaciones sociales, que en su hogar utilizan la lengua de origen y con ella se comunican con los niños (que aprenderán la lengua del país como L2). En niños de padres de lenguas maternas diferentes que siguen utilizando los dos códigos para comunicarse con ellos se habla de bilingüismo y de adquisición de dos lenguas maternas.

L2: lengua segunda, que se adquiere sin enseñanza formal en un contexto de inmersión en un país donde se habla una lengua diferente de la lengua materna. Es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes, que llegan al país y adquieren la lengua simplemente escuchándola e interactuando con los nativos.

L3, L4, Ln: otras lenguas conocidas por el aprendiz.

LE: lengua extranjera, que se aprende en un país donde esta no se suele hablar. Es el caso por ejemplo de la enseñanza del español en Italia. El término «lengua extranjera» se suele asociar a la enseñanza formal y al aula.

Lengua meta: lengua que el aprendiz quiere adquirir o aprender, puede coincidir con la L2 o la LE.

Parámetro: concepto de la Gramática Universal que varía según la lengua a la que se refiere. Un ejemplo de parámetro puede ser la presencia obligatoria o no del artículo delante del sustantivo. Suele contraponerse a *principio*.

Principio: concepto invariable de la Gramática Universal válido para todas las lenguas. Un ejemplo de principio puede ser la presencia de un verbo en la oración que indica una acción. Suele contraponerse a *parámetro*.

Tránsfer: ver **Interferencia**

Varianza libre: existencia de diferentes significantes o expresiones para expresar cierto significado, pero sin la presencia de una regla que determine el uso de una forma u otra (por ejemplo: *tomo/bebo un café*). También puede haber varianza libre entre una forma correcta y una incorrecta usadas de

forma aleatoria (en este caso hay cierto carácter provisional). Se suele contraponer a *varianza sistemática*.

Varianza sistemática: uso de diferentes significantes o expresiones para expresar cierto significado, con una regla que determina la elección de una forma u otra (por ejemplo: *en la plaza hay una farmacia / en la plaza está la farmacia*). Se suele contraponer a *varianza libre*.

BIBLIOGRAFÍA

- BALBONI, P.E. (1991) *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padua, Liviana.
- BANFI, E. (1993) «Italiano come L2», en E. Banfi (ed.), *L'altra Europa linguistica*, Florencia, La Nuova Italia, 35-102.
- BANFI, E., BERNINI, G. (2003) «Il verbo», en A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 70-115.
- BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- BENI, M. - GUIL, P. (2002) «Italiano y español: algunos puntos de contraste», en *Carabela*, 51, 69-93.
- BERMEJO, F. (2001) «Contribución al estudio de la oposición española *haber/estar* en contraste con la correspondiente oposición italiana *esserci/essere(c)*», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 41-54.
- BERNINI, G. - GIACALONE RAMAT, A. (1990) *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milán, FrancoAngeli.
- BETTONI, C. (2001) *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- BIALYSTOK, E. (1992) «Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 177-192.
- BOSISIO, C. (2001) La «linguística dell'acquisizione e la glottodidattica», en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 5-17.
- BRESNAN, J. (2001) *Lexical-functional syntax*, Malden, Blackwell.
- CALVI, M. V. (1983) «Insegnamento dello spagnolo a italofoeni: problemi e prospettive», en G. Mazzotti (ed.), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale. Atti del Convegno Internazionale di Mantova*, Milán, Marzorati, 22-25.
- CALVI, M.V. (1995) *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milán, Guerini Scientifica.
- CALVI, M.V. (1999) «Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano», en F. Martín Sierra, C. Hernández González (eds.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria III*, Amsterdam, Rodopi, 23-48.
- CALVI, M. V. (2003): «Linguística contrastiva de español e italiano», en *Linguística contrastiva y retórica contrastiva en la enseñanza del español/LE*. Actas del congreso del 31 de octubre, en www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf
- CAMAIONI, L. (2001) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- CARRERA, M. (1984) «Italiano y español: elementos para una comparación», en J. Arce, M. Carrera, F. Fernández Murga, M. N. Múñiz, *Italiano y español, estudios*

- lingüísticos*, Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 186-219.
- CARRERA, M. (2001) «Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 5-23.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994) *Enseñar Lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- CECCHETTO, C. (2002) *Introduzione alla sintassi. La teoria dei principi e dei parametri*, Milán, LED.
- CHAUDRON, C. (2000) «Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas», en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 109-126.
- CHINI, M. (2005) *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- CILIBERTI, A. (1994) *Manuale di glottodidattica*, Scandicci, La Nuova Italia.
- CORDER, S.P. (1974a) «The Significance of Learner's Errors», en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis*, Londres, Longman, 19-27.
- CORDER, S.P. (1974b) «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis», en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis*, Londres, Longman, 158-171.
- CORDER, S.P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1983) *Introduzione alla linguistica applicata*, Bolonia, Il Mulino.
- D'AQUINO HILT, A. - RIBAS, R. (2001) «Interferencias morfosintácticas entre italiano y español L2: un estudio empírico», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 119-129.
- D'AQUINO HILT, A. - RIBAS, R. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*, Madrid, Edelsa.
- DEKEYSER, R.M. (2000) «The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition», en *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DI BIASE, B. - KAWAGUCHI, S. (2002) «Exploring the Typological Plausibility of Processability Theory: Language Development in Italian Second Language and Japanese Second Language», en *Second Language Research*, 18.3, 272-300.
- DULAY, H. - BURT, M. (1974) «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition», en *Language Learning*, 24, 37-53.
- DULAY, H. - BURT, M., KRASHEN, S. (1985) *La seconda lingua*, Bolonia, Il Mulino, 191-259.
- ECKMAN, F. (1992) «El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 207-224.
- ELLIS, R. (1985) «Sources of Variability in Interlanguage» en *Applied Linguistics*, 6, 118-131.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1989) «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 4, 30-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FREDDI, G. (1994) *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Turín, UTET.
- GARCÍA WIEDEMANN, E.J. (1986) «La adquisición del español como lengua extranjera», en VV.AA., *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, A.E.S.L.A., 63-69.
- GIACALONE RAMAT, A. (1983) *Presentazione di S.P. Corder, Introduzione alla linguistica*

- applicata*, Bolonia, Il Mulino, 9-13.
- GIACALONE RAMAT, A. (1985) *Introduzione* a H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *La seconda lingua*, Bolonia, Il Mulino, 9-27.
- GIACALONE RAMAT, A. (2003) «Il quadro teorico», en A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 17-26.
- GIL, J. (1994) «Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos», en S. Montesa Peydró, A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del segundo Congreso Nacional de A.S.E.L.E.*, Málaga, Imagraf, 117-124.
- GONZÁLEZ ROYO, C. (1986) «Italiano y español: análisis de los errores gramaticales en la lengua escrita durante el aprendizaje del español por italo fonos», en VV. AA., *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Valencia, A. E. S. L. A., 541-557.
- GUASTI, M.T. (2001) «Bilinguismo e acquisizione di una seconda lingua», *Appunti per studenti di Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione dell'Università di Milano-Bicocca*, A. A. 2001/2002.
- GREENBERG, J.H. (1963) *Universals of Language*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- KLEIN, W. - PERDUE, C. (1992) *Utterance Structure. Developing Grammars again*, Amsterdam, Benjamins.
- KRASHEN, S. (1992) «El modelo del monitor y la actuación de los adultos de L2», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 143-152.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M.H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos, 55-70.
- LENARDUZZI, R. (1995) «El operador *anche* del italiano y sus formas equivalentes del español», en *Annali di Ca' Foscari*, Venecia, Programma, 34.1-2, 197-216.
- LENARDUZZI, R. (1997) «El operador italiano *infatti* y sus formas equivalentes en español. Análisis, reflexiones y propuestas en el ámbito de la enseñanza de lenguas afines», en L. Chierichetti, R. Lenarduzzi, M. R. Uribe Mallarino, *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milán, CUEM, 39-52.
- LENARDUZZI, R. (2001) «El adjetivo calificativo: un estudio contrastivo español-italiano», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 151-161.
- LENARDUZZI, R. (2003) «Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo», en *Lingüística contrastiva y retórica contrastiva en la enseñanza del español/L.E. Actas del congreso del 31 de octubre*, en www.ledonline.it/mpw/
- LENNEBERG, E. (1971) *I fondamenti biologici del linguaggio*, Turín, Boringhieri.
- LEVELT, W.J.M. (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.
- LICERAS, J. (1992) «Hacia un modelo de análisis de la interlengua», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 11-27.
- LICERAS, J. - DÍAZ, L. (1999), «Topic-drop versus pro-drop: Null Subjects and Pro-nominal Subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese Speakers», en *Second Language Research*, 15, 1-40.
- LICERAS, J. -DÍAZ, L. (2000) «La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes», en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 39-80.
- LOMBARDINI, H. (2001) «Enseñanza del español a italo fonos: algunos elementos lin-

- güísticos poco aprovechados», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 163-174.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994) *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- MANCHÓN RUIZ, R.M. (2001) «Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas», en S. Pastor Cesteros, V. Salazar García (eds.), *Estudios de lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Quinta Impresión, 39-71.
- MARTÍN PERIS, E. (1992) «Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE», en VV. AA., *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, 9-22.
- MATTE BON, F. (2003) «Criterios para el análisis contrastivo en la didáctica del E/LE», en *Lingüística contrastiva y retórica contrastiva en la enseñanza del español/LE. Actas del congreso del 31 de octubre*, en www.ledonline.it/mpw/ (próxima publicación).
- MAYOR, J. (1994) «Adquisición de una segunda lengua», en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de A.S.E.L.E.*, Madrid, SGEL, 21-57.
- MCLAUGHLIN, B. (1992) «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 153-176.
- MICHNICK GOLINKOFF, R. - HIRSH-PASEK, K. (2001) *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*, Milán, Cortina.
- MORO, A. (2006) *I confini di Babele*, Milán, Longanesi.
- NEMSER, W. (1974) «Approximative Systems of Foreign Language Learners», en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis*, Londres, Longman, 55-63.
- ODLIN, T. (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PALLOTTI, G. (1996) «Towards an Ecology of Second Language Acquisition: SLA as a Socialization Process», en B. Wertens, T. Bongaerts, E. Kellerman (eds.), *Proceeding of EUROSLA 6*, 55.
- PALLOTTI, G. (1998) *La seconda lingua*, Milán, Bompiani.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- PIENEMANN, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development – Processability Theory*, Amsterdam, Benjamin.
- PORCELLI, G. (1994) *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- RICCA, D. (2005) «Appunti per una tipologia degli universali morfologici», en N. Grandi (Ed.), *Morfologia e dintorni. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale*, Milán, FrancoAngeli, 28-46.
- RIGAMONTI, D. (1999) «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE», en *Carabela*, 46, 137-152.
- RIGAMONTI, D. (2001) «Analisi, mediante test computerizzati, di alcuni aspetti della competenza linguistica di studenti universitari», en A. Cancellier, R. Londero (eds.), *Italiano e spagnolo a contatto. Atti del XIX Convegno*, Padua, Unipress, 205-219.
- RIGAMONTI, D. (2006) «La Teoría de la Procesabilidad aplicada a la lengua española: una investigación sobre aprendices itálofonos de la Università degli Studi de

- Milán», en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA*, Madrid, UNED, en imprenta.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1994) «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica», en S. Montesa Peydró, A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del segundo Congreso Nacional de A.S.E.L.E.*, Málaga, Imagraf, 169-174.
- SCARAMUZZA VIDONI, M. (1978) *Didattica della lingua straniera*, Treviso, Canova.
- SCHACHTER, J. (1992) «Un error en el análisis de errores», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 195-205.
- SCHMID, S. (1994) *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milán, FrancoAngeli.
- SCHUMANN, J. (1992) «La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 123-141.
- SELINKER, L. (1992) «La interlengua», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 79-101.
- SLAGTER, P. J. (1994) *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*, Amsterdam, Rodopi.
- URIBE MALLARINO, M.R. (1997) «Errores: ¿Horrores? Hacia una nueva visión del error en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en L. Chierichetti, R. Lenarduzzi, M. R. Uribe Mallarino, *Spagnolo/Italiano: riflessioni interlinguistiche*, Milán, CUEM, 53-73.
- VÁZQUEZ, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- VEDOVELLI, M. - VILLARINI, A. (2003) «Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri», en A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 270-304.
- VV.AA. (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- VV.AA. (2003) «Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2», en A. Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 220-253.
- WARDHAUGH, R. (1992) «La hipótesis del análisis contrastivo», en J. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 41-49.
- ZOBL, H. - LICERAS, J. (1994) «Functional Categories and Acquisition Orders», en *Language Learning*, 44, 159-180.