

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

**UN ANALISIS EMPIRICO
DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION:
LA INCORPORACION Y LA AUTO-CORRECCION
EN UNOS SUJETOS CHINOS**

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR AL TITULO DE DOCTOR EN FILOSOFIA
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION (SECCION CIENCIAS DE LA EDUCACION)
PROGRAMA DE DOCTORADO: «ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA»
BIENIO 1991-1992

PRESENTADA POR YUE-HONG LIN
DIRIGIDA POR EL DOCTOR MIQUEL LLOBERA I CANAVES
TUTOR DOCTOR ANTONIO MENDOZA FILLOLA

BARCELONA, 1995

TOMO I

AGRADECIMIENTOS

Gracias al apoyo moral y profesional de muchos colegas, profesores, amigos y familiares, esta tesis se puede presentar.

Durante este periodo, el Dr. Miquel Llobera me ha asesorado para pulir ideas fundamentales de este proyecto. Sin su dedicación, esta tesis no hubiera logrado este resultado.

Agradezco a los profesores, el Dr. Richard Schmidt, el Dr. Craig Chaudron, la Dra. Leslie Beebe, la Dra. Teresa Pica, quienes me atendieron y dieron orientaciones para situarme en este campo.

Los cursos del Dr. Richard Schmidt, el Dr. David Nunan, el Dr. Michael Long que tuvieron lugar en ESADE también me aportaron conceptos importantes y sobre todo quiero resaltar las sugerencias de Michael.

En la época de la recopilación de datos, agradezco la colaboración de los ocho informantes que se sometieron a los estudios y los cuatro entrevistadores que me facilitaron las grabaciones, especialmente a Laura Cerdán y a la Dra. Amparo Hurtado.

En el AILA' 93, la Dra. Jackie Schachter y el Dr. Larry Selinker me dieron apoyo y críticas constructivas.

En la época de la redacción, gracias al Dr. John Hedgcock y al Dr. Manuel Castellón quienes me animaron constantemente para este trabajo. Aparte John me ayudó en algunas tablas estadísticas y Manuel en la corrección de algunos fallos ortográficos y gramaticales. A la Dra. Victoria Codina, le debo algunas sugerencias en cuanto a la clasificación de los informantes.

Agradezco igualmente a mis familiares. Mi prima de Philadelphia, Sue, me facilitó el alojamiento durante meses para la recopilación de la bibliografía. Mi hermano me ayudó en el material informático. Al final, quiero resaltar la comprensión de mis padres durante este periodo del doctorado.

La tesis se ha presentado, pero espero que no vaya a ser un punto de llegada sino otro comienzo.

學如逆水行舟，不進則退。

Aprender es como navegar contra la corriente,
si no se avanza, se retrocede.

INDICE

I. PRESENTACION

I.1 RESUMEN.....	17
I.2 PROPOSITO DE ESTE ESTUDIO	20
I.3 SIGNIFICADO DE ESTE ESTUDIO	21

CAPITULO 1 EL ESTADO DE LA CUESTION

1.0 INTRODUCCION.....	23
1.1 ADQUISICION DE SEGUNDAS LENGUAS.....	23
1.2 INTERLENGUA	24
1.3 LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION	25
1.4 FOSILIZACIÓN Y SUPERACION DEL ERROR	32
1.5 CORRECCION EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	35
1.6 LA INCORPORACION DE CORRECCIONES	38
1.7 AUTO-CORRECCION.....	40
1.8 APRENDIZAJE EN EL AULA	43

CAPITULO 2 DISEÑO Y METODOLOGIA

2.0 INTRODUCCION.....	47
2.1 INICIACION.....	48
2.2 PLANIFICACION	49
2.3 OBJETO DEL ESTUDIO	50

2.4	INFORMANTES.....	51
2.4.1	Grupo A (Proficiencia baja).....	53
2.4.2	Grupo B (Proficiencia alta).....	58
2.5	RECOGIDA DE DATOS.....	60
2.5.1	El método.....	60
2.5.2	El proceso.....	61
2.5.3	Los temas de las conversaciones.....	62
2.5.4	Los entrevistadores.....	62
2.5.5	La duración.....	63
2.5.6	El medio usado.....	63
2.5.7	El lugar de las grabaciones.....	63
2.5.8	La transcripción.....	63
2.6	METODO DE ANALISIS DE LOS DATOS.....	64
2.6.1	La definición de los términos y la cuantificación de las actividades metalingüísticas.....	64
2.6.1.1	La fosilización.....	64
2.6.1.2	La incorporación de la corrección de los demás.....	65
2.6.1.3	La auto-corrección.....	69
2.6.2	Unidades empleadas para analizar el discurso.....	70
 CAPITULO 3 EVIDENCIAS DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION		
3.0	INTRODUCCION.....	73
3.1	EVIDENCIAS DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION: ANALISIS DE LA PRODUCCION ORAL DEL INFORMANTE 2 (BAJA PROFICIENCIA).....	UN 73
3.2	EVIDENCIA DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION DE LA INFORMANTE 5 (ALTA PROFICIENCIA).....	78
3.3	ERRORES COMPARTIDOS: DIFICULTADES LIGÜISTICAS DE GRUPOS.....	AMBOS 79
 CAPITULO 4 ANALISIS DE DATOS		
4.0	INTRODUCCION.....	85
4.1	INCORPORACION DE LAS CORRECCIONES DE LOS DEMAS.....	86
4.2	AUTO-CORRECCION.....	105
 CAPITULO 5 RESULTADOS Y DISCUSION		
5.0	INTRODUCCION.....	115
5.1	RESULTADOS.....	115
5.1.1	La incorporación morfosintáctica.....	115

5.1.2 La auto-corrección morfosintáctica	120
5.2 DISCUSION.....	121
5.2.1 La adquisición de una segunda lengua en el entorno natural.....	121
5.2.2 El papel de la corrección y la incorporación en el proceso de la adquisición de una L2.....	123
5.2.3 La auto-corrección	136
5.2.4 Estructuras susceptibles a la estabilización/fosilización	138
5.2.5 La estabilización/fosilización.....	140
CAPITULO 6 CONCLUSIONES.....	145
CAPITULO 7	
FUTURAS PERSPECTIVAS, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	
7.0 INTRODUCCION.....	151
7.1 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	151
7.2 LIMITACIONES.....	155
7.3 IMPLICACIONES	156
BIBLIOGRAFIA.....	159

INDICE DE TABLAS

1. Tabla 2.1: Perfil de los informantes	52
2. Tabla 2.2: Perfil de las unidades de la transcripción	72
3. Tabla 5.1: Palabra, tiempo y turno consumidos por cada informante en su grabación respectiva	116
4. Tabla 5.2: Número de correcciones en relación con el turno	117
5. Tabla 5.3: Número de correcciones en relación con el tiempo	118
6. Tabla 5.4: Incorporación de corrección explícita e implícita en cada uno de los ocho informantes y el porcentaje de la incorporación de cada informante	118
7. Tabla 5.5: Las correcciones al informante 2 relacionadas con el turno	119
8. Tabla 5.6: La incorporación de correcciones del informante 2	120
9. Tabla 5.7: La auto-corrección morfosintáctica en relación con la palabra y el minuto.....	120
10. Tabla 5.8: La auto-corrección morfosintáctica del informante 2 en dos grabaciones	121
11. Tabla 5.9: Las mayores diferencias de las actuaciones metalingüísticas entre dos grupos.....	142

I. PRESENTACION

I.1 RESUMEN

En las dos últimas décadas, el concepto de estabilización /fossilización ha sido un constructo útil en la investigación de la adquisición de segundas lenguas; concretamente, en la exploración de las causas que influyen en el persistente no-aprendizaje de las reglas de la lengua meta.

Estudios anteriores sugieren que el desarrollo de la interlengua no es lineal; y, por tanto, no se produce necesariamente mediante un acercamiento constante al conocimiento completo de la gramática de la lengua objeto (Schachter, 1990). Frecuentemente está caracterizado por interrupciones temporales y parciales o, a veces, caso aún más grave, por una estabilización permanente.

Aunque muchos estudios intentan dar cuenta de este fenómeno lingüístico, todavía se está lejos de poder ofrecer afirmaciones contundentes. La mayoría de las especulaciones son meramente teóricas, por lo que sus hipótesis no se pueden ni confirmar ni rechazar. Hasta el momento nos hallamos ante más preguntas que respuestas. Se trata con certeza de un fenómeno lingüísticamente complejo y el empeño en estudiarlo debe contribuir a comprender la naturaleza de la adquisición de segundas lenguas.

El repaso de las formulaciones de este constructo y la revisión de la bibliografía existente son el contenido del primer capítulo de esta tesis. Este capítulo intenta repasar en detalle las actuales teorías relacionadas con conceptos fundamentales como la interlengua, la fossilización, la corrección y la auto-corrección, resumiendo las evoluciones relevantes y comentando sus pros y sus contras. La presente tesis, en cuanto a su posición y diseño, contrasta por ser una clara reacción a las teorías hasta

ahora vigentes, bastantes de las cuales se fundaban solamente en la búsqueda de estructuras fosilizadas.

El segundo capítulo versa sobre la metodología de este estudio, es decir: la iniciación, la planificación, el objeto del estudio, la naturaleza de los informantes y los métodos de recopilación y, por último, el análisis de los datos.

El método que se emplea es de carácter esencialmente cualitativo. Se han estudiado las muestras de discursos de un grupo de sujetos chinos en una situación de entrevista informal, entre cada uno de ellos y un hablante nativo de español. A partir de este estudio y teniendo en cuenta las características de discursos individuales, se han ido perfilando dos grupos. El primero, grupo A (de instrucción no formal o entorno natural) está compuesto por cuatro hablantes de chino, oriundos de Taiwán, cuya estancia en España es superior a 17 años. Su aprendizaje ha tenido lugar principalmente en la calle y su actuación lingüística se estanca en etapas rudimentarias sin obtener un fundamento sólido. En contraste, las cuatro informantes del grupo B (o grupo de instrucción formal) han cursado una carrera de Filología Hispánica en Taiwán y continúan perfeccionando su castellano en España; por lo tanto, su castellano está en proceso de aproximarse al nivel nativo.

A través de una combinación de dos enfoques, el transversal y el longitudinal, se recopilan datos de carácter empírico mediante entrevistas de discurso espontáneo. El centro del análisis está constituido por dos estrategias relacionadas con el metalenguaje: una, **la incorporación de las correcciones de los demás**; otra, **la auto-corrección**. El hecho de estudiar estas dos actividades metalingüísticas se debe a que las modificaciones lingüísticas que hacen los aprendientes a través de ellas pueden revelar una valiosa información interlingual que puede llevar a un posible cambio de una hipótesis lingüísticamente errónea.

En cuanto al método de análisis de datos, debemos decir que se han estudiado las incorporaciones y las auto-correcciones morfosintácticas presentes en el corpus. Los cálculos de los capítulos siguientes se centran exclusivamente en este aspecto. El turno, la palabra y el tiempo han sido utilizados como unidades básicas para analizar el discurso de este estudio.

En el tercer capítulo se analiza la interlengua del informante 2, quien pertenece al grupo de aprendizaje en entorno natural. Muchas estructuras de dicho informante no han variado en un período de dieciséis meses. Ninguna mejora se puede observar en sus dos

actuaciones lingüísticas; existen evidencias claras de estabilización/fosilización. Insólitamente, también se ha encontrado una estructura estabilizada/fosilizada “yo me gusta” que produjo la informante 5 quien pertenece al grupo de alta proficiencia. Posteriormente, en el mismo capítulo se evalúan ciertos errores que afrontan todos los informantes de este estudio.

El cuarto capítulo intenta describir detalladamente el aspecto cualitativo de la incorporación y la auto-corrección. En el 4.1 lo que se quiere captar es la naturaleza de las correcciones que les han hecho los entrevistadores nativos a los informantes de este estudio y la naturaleza de las incorporaciones que han efectuado los dos grupos ante este tipo del “input” negativo (Schachter, 1986). Utilizando un esquema parecido al apartado anterior, el 4.2 analiza el cómo y el qué de la auto-corrección.

En el 5.1, el diferente resultado respecto a la incorporación de las correcciones de los demás favorece masivamente al grupo B, con **69%** de incorporación frente al **7%** del grupo A. También en la auto-corrección, el grupo B supera al grupo A de manera sustancial, pues aquél se auto-corrige **7 veces** más que el grupo de aprendizaje informal. La diferencia cuantitativa y cualitativa de actuación metalingüística entre ambos grupos confirma la superioridad del grupo que ha recibido la instrucción formal. Esto sugiere que el avance interlingual de dicho grupo es posible gracias a la constante modificación de las normas de la lengua meta mediante la continua incorporación de las correcciones de los interlocutores y las propias. En la parte de la discusión que se encuentra en el apartado 5.2 se dan minuciosos razonamientos sobre la naturaleza de la fosilización y la incorporación de las correcciones morfosintáticas propias y ajenas que afectan a ambos grupos.

El sexto capítulo concluye que las actividades metalingüísticas pueden ser fundamentales en cuanto al avance de la interlengua y estas actividades son fructíferas, dependiendo del aprendiente y de su receptividad.

El último capítulo señala las sugerencias para futuras investigaciones, las limitaciones y las implicaciones.

I.2 PROPOSITO DE ESTE ESTUDIO

En la aldea global que es el mundo de hoy, avanzan rápidamente la tecnología y las frecuentes posibilidades de contactos. Viajar, visitar y emigrar a otros países es algo

común y aprender una segunda lengua ha llegado a ser una actividad esencial. Sin embargo, los recursos a la disposición de quienes optan por vivir en un país extranjero no son en principio muchos. Por ejemplo, los trabajadores inmigrados se sienten desorientados y muchas veces no están integrados en la sociedad de acogida por la falta de una herramienta lingüísticamente eficaz. Se necesitan estudios que versen sobre las necesidades de estos trabajadores a fin de aumentar la comprensión sobre su mundo.

Aparte del aspecto socio-cultural, también existe un motivo lingüístico para analizar la situación de estos individuos. Tradicionalmente abundan más los estudios sobre aprendizaje en el aula que los referidos a la adquisición de segundas lenguas en el entorno natural. Sin duda, la interacción en la calle con los hablantes nativos o no nativos también es una vía importante de aprendizaje. La investigación de este sector ciertamente puede aportar diferentes perspectivas sobre el aprendizaje de una L2.

Perdue (1993: 3), especialista en estudiar el caso de los trabajadores inmigrantes, comenta que un cuidadoso y sistemático análisis puede ofrecer aspectos sobre “I. The factors on which acquisition depends. II. The general structure of SLA with respect to: a. the order in which elements of the language are acquired. b. the speed and success of the acquisition process. III. The characteristics of communication between native and non-native speakers of a language.” Dicho análisis puede ayudarnos no sólo a comprender cómo se lleva a cabo el procesamiento de una L2, sino también a mejorar su enseñanza.

Los resultados de esta tesis sugieren que los informantes más competentes son los que aprovechan mejor las correcciones de sus interlocutores nativos, lo cual asigna más autonomía a los aprendientes. Esto permite afirmar que la utilización de la corrección o “input” negativo depende de la preparación y la receptividad de cada uno. Los informantes de mayor competencia son los que poseen mayor habilidad metalingüística. Estos incorporan mejor las correcciones de los interlocutores nativos, a la vez que destacan más en la auto-corrección morfosintáctica. Una vez más, de ello se deriva que el metalenguaje puede jugar un papel fundamental en el proceso de adquisición.

La colaboración de los ocho informantes de este estudio podrá verter luz sobre su propio estado interlingual. Los análisis sobre su insuficiente conocimiento de la lengua meta no constituyen una crítica, sino que aspiran a comprender fallos en el proceso de aprendizaje.

El ámbito que intenta abarcar esta tesis es multidimensional: social, lingüístico y pedagógico.

I.3 SIGNIFICADO DE ESTE ESTUDIO

Acerca del fenómeno de fosilización hay más dudas que respuestas sólidas. A través de una serie de datos empíricos, espero no sólo plantear este fenómeno de manera diferente, sino además ampliar la base para el debate. Mediante el análisis de determinadas subcategorías en el mismo conjunto (concretamente la fosilización y el metalenguaje), es objeto de esta tesis aportar datos concretos y razonamientos sobre la estabilización/fosilización. Merced a su diseño, este trabajo, al estudiar el mecanismo metalingüístico de los informantes, integra en un mismo conjunto el examen de la incorporación de la corrección y el examen de la auto-corrección. A diferencia de otros estudios, se ofrece aquí un panorama más global sobre el metalenguaje.

Hasta la fecha, los estudios solían centrarse en la función correctiva que los hablantes realizan frente a sus interlocutores. Poco se sabe acerca del papel de los aprendientes en detectar, aceptar, rechazar o integrar la corrección. Esta tesis sigue el modelo iniciado por Crookes y Rulon (1985) y Gass y Varonis (1989), quienes cuentan con la figura del aprendiente al analizar cómo se efectúa la incorporación de la corrección.

Metodológicamente hablando, este estudio también cree ser distinto en varios aspectos. En primer lugar, hay una combinación de un enfoque transversal y longitudinal en el mismo diseño. Confiamos en que, con el tiempo, este tipo de “investigación multidimensional” (Celce-Murcia, 1993) se imponga con más fuerza en los experimentos de esta disciplina.

Otro aspecto destacado consiste en combinar en el mismo estudio dos formas de aprendizaje tan distintos como complementarios, es decir, el del entorno natural y el del aula. En general, los residentes de estancia prolongada aprenden por interacción con los nativos en la calle, lo cual difiere mucho de la vía del aula. Tradicionalmente, la investigación se ha centrado en el aula, por lo que hasta el momento existen pocos estudios que comparen ambas vías. Sólo el contraste de ambos procura una perspectiva más completa.

Muchos estudios se centran en una sola disciplina (por ejemplo, en la explicación de las normas formales o en el análisis de propiedades semánticas) y pocos rompen las barreras disciplinares para juntar distintas áreas en el mismo diseño. Lo mismo ocurre en el terreno del análisis del discurso. Comenta Gregg (1993) que es más que cuantiosa la investigación sobre fenómenos discursivos, pero que faltan vínculos que la enlacen a la teoría de la adquisición. En vez de analizar los datos aisladamente, esta investigación ha intentado adoptar un enfoque interdisciplinario consistente en estudiar el problema de la adquisición a través del discurso.

A pesar de las masivas publicaciones en el campo de la lingüística aplicada, todavía no se puede presumir que hayan sido aclarados muchos interrogantes respecto al aprendizaje de L2. Antes bien, se necesitan muchas más investigaciones tendentes a renovar las técnicas y la conceptualización. Con ello se podrá disponer de fundamentos sólidos para la explicación del complejo fenómeno de la adquisición de segundas lenguas.

CAPITULO 1

EL ESTADO DE LA CUESTION

1.0 INTRODUCCION

Resumiendo el contenido de este capítulo, vamos a repasar unos conceptos fundamentales en el campo de la adquisición de segundas lenguas: la interlengua, la estabilización/fosilización, el “input”, la corrección (el “input” negativo), la incorporación de las correcciones en la conversación y la auto-corrección que se relacionan directamente con los análisis propuestos por esta tesis.

1.1 ADQUISICION DE SEGUNDAS LENGUAS

Con el actual incremento de necesidades y oportunidades de comunicación, el aprendizaje de segundas lenguas constituye una tarea que cada vez se impone más en nuestras vidas. Como cualquier tipo de aprendizaje, la adquisición de una segunda lengua es una acumulación de conocimiento (fonética, semántica, sintáctica, pragmática, sociolingüística, discursiva) que requiere mucha práctica, paciencia y destreza. Los factores que pueden influir en el proceso de aprendizaje son muchos: el ambiente, el acceso a los recursos y las características de cada individuo.

La investigación del proceso de asimilación de segundas lenguas podría aportar conocimientos para facilitar un aprendizaje eficaz. Con el avance de la metodología científica, los estudios en este ámbito son cada vez más sistemáticos y complejos. La adquisición de segundas lenguas constituye un campo de creciente interés y cada vez más independiente. Como el aprendizaje es tarea compleja, los campos que la adquisición abarca también son multidisciplinares: lingüística, sociolingüística, pedagogía psicolingüística y neurolingüística en el mismo conjunto. Lo que el campo intenta explicar es cómo interaccionan los aprendientes con su propio medio de aprendizaje y cuáles son los recursos que utilizan para desarrollar su conocimiento de la lengua a adquirir.

1.2 INTERLENGUA

Metodológicamente hablando, el principal recurso utilizado para aproximarse a la competencia lingüística de un aprendiente de L2 era, antes de los años setenta, la comparación de la lengua objeto y la lengua materna. Al final de los años sesenta y a principios de los setenta, aparecen nuevas ideas que se presentan bajo términos distintos como “approximative systems” (Nemser, 1971), “idiosyncratic dialects” y “transitional competence” (Corder, 1971), pero que encierran conceptos parecidos. Un año más tarde, la aparición del concepto de interlenguaje (Selinker, 1972), abreviado como IL, rompe definitivamente con el esquema del Análisis Contrastivo y abre otra vía para describir y analizar los datos de L2. Los tres autores citados aportan materia sustancial al campo y así comienza un nuevo punto de partida.

El término de Corder, “transitional competence,” capta el aspecto dinámico del sistema interlingual, el cual aparecería entonces en constante evolución. El de Nemser, “approximative systems,” especifica el aspecto de continuidad de la dirección de L1 a L2, cuyo inicio es cero y el final es el nivel nativo. También sugiere Nemser que el conjunto lingüístico creado por cada individuo es un sistema peculiar que no es ni L1 ni L2. Por su parte, el modelo de Selinker contribuye a dar una posible explicación sobre la creación del sistema de la interlengua, la cual se concreta en cinco procesos implicados entre sí: “language transfer, transfer of training, strategies of second-language learning, strategies of second-language communication, and overgeneralization of the target language linguistic material”¹.

“Interlanguage begins at the beginning whenever one attempts to express meaning in the target language” (Selinker, 1992: 31). El concepto de IL es importante y ambicioso; constituye una parte del cuerpo central de la teoría de la adquisición de segundas lenguas. No solamente asigna un papel más autónomo al desarrollo

gramatical de los aprendientes, sino que también anima una serie de estudios que exploran temas como la relación entre L1 y L2, la naturaleza de la gramática de un aprendiente de L2, el tipo de teoría relacionada con el aprendizaje de L2 y la metodología de la investigación (Cook, 1993). Hasta ahora las aportaciones sobre los tres principios que influyen en el desarrollo del IL son, según Long y Larsen-Freeman (1991: 81), las siguientes:

- “ 1. ILs vary systematically.
2. ILs exhibit common accuracy orders and developmental sequences.
3. ILs are influenced by the learner’s L1.”

Un aspecto que contemplan casi todos los investigadores de este campo es si el aprendizaje de L2 comparte o no el mismo proceso que el de L1. Si es diferente, ¿en qué aspectos lo sería?

1.3 LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION

Nemser (1971) observa que “the achievement of perfect proficiency is rare for adult learners”, es decir, la mayoría de los aprendientes nunca llega al nivel nativo. No solamente el estudio de Nemser, sino también los de Selinker (1972) y Adjemian (1976) apuntan hacia la fosilización (que a partir de ahora llamaremos la F) como una de las características más peculiares del IL. Central al concepto del IL es el concepto de la F, que se refiere en general a la cesación de aprendizaje (Gass y Selinker, 1994).

Según Selinker, sólo un 5% de los aprendientes consigue el “éxito absoluto” y el otro 95% fracasa. La ocurrencia de la F es muy frecuente en el aprendizaje de segundas lenguas, pero no se conoce en el de la primera lengua; por lo tanto, es un obstáculo serio para establecer que la adquisición en un adulto y en un niño son fundamentalmente las mismas (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988). En parecidos términos, afirma Schachter (1993b) que la adquisición de L1 termina en la misma meta para todos sus aprendientes, mientras que en el caso de L2, dicha meta parece siempre inasequible.

La pérdida de dinamismo durante el aprendizaje puede suponer un serio obstáculo tanto para los alumnos como para los profesores. Investigar la F es una prioridad en la enseñanza de L2, pues puede dar pistas sobre las razones por las que los alumnos no aprenden; y también ha sido considerada como una de las claves para comprender la naturaleza de la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1985; Selinker, 1992).

La F es un concepto abstracto, complejo y muy discutido. La ponencia de Yorio (1985) sintetiza perfectamente el estado en aquel momento de las investigaciones sobre el particular que todavía presenta una vigencia sorprendente: hasta ahora hay demasiadas preguntas y pocas respuestas. Desde distintas perspectivas, muchos investigadores han intentado mostrar la existencia de la F o de estructuras fosilizadas. Muchos de ellos o son muy teóricos o tienen hipótesis difíciles de aplicar a otros estudios. Como concepto la fosilización es, a decir de Hyltenstam (1988), algo que todavía no ha experimentado desarrollo científico.

Para comprender distintas propuestas y posturas sobre la F sería útil empezar por un repaso general sobre la bibliografía que ha generado su estudio. A tal fin, convendría acudir a la definición original. Selinker, en uno de su más clásicos artículos (1972: 215), afirma:

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation he receives in the TL”.

En (1978: 187) continúa describiendo:

“Permanent cessation of IL learning before the learner has attained all levels of linguistic structures and in all discourse domains....in spite of the learner’s ability, opportunity and motivation to learn the target language and acculturate into the target society.”

No hace mucho, Selinker y Lakshmanan (1992) asocian la F con “the multiple effect principle” e investigan su relación con la transferencia de L1.

A través de estos sucesivos comentarios se entiende que la conceptualización de Selinker ha ido evolucionando, ajustándose a lo que ha sucedido en este campo. En el trabajo de 1978, Selinker incorpora “permanent cessation” para diferenciar la estabilización del desarrollo durante el aprendizaje, por lo que habría dos versiones de la F: suave (se puede remediar) y dura (es imposible de erradicar). Recientemente, Selinker y Lakshmanan (1992) modifican el concepto hacia una dirección más manejable empíricamente, al referirse a los “plateaus” en el aprendizaje de L2. Todeva (1992: 219) comenta lo siguiente:

“In all of his post-1972 publications Selinker reiterates that learners fossilize differentially at varying distances from the target language

norm and fossilization proves to be context, task and domain dependent.”

Gass y Selinker (1992) admiten que es imposible comprobar que un individuo haya cesado de aprender; visto esto, estudiar y medir la estabilización es una tarea mucho más amena y tangible que evaluar la F. **En esta tesis usaremos la F en el sentido de estancamiento o estabilización en vez de una paralización permanente y total.**

Después de que Selinker lo acuñase, este término ha circulado ampliamente entre los teóricos y los practicantes de la enseñanza de segundas lenguas. Según Selinker hay doscientos trabajos publicados en torno a este tema. La cantidad de trabajo es impresionante, pero no hay nada contundente porque los factores implicados son numerosos y todavía imprecisos. Todeva (1992: 221) clasifica catorce grupos de factores que aportan distintas perspectivas de la F, a saber:

- 1) factores psicológicos;
- 2) factores neurológicos;
- 3) factores socio-psicológicos;
- 4) estilo cognitivo;
- 5) aptitud para la lengua extranjera;
- 6) naturaleza de las habilidades de aprendizaje implicadas;
- 7) fracaso de “Subset Principle”;
- 8) naturaleza y cantidad del “input”;
- 9) satisfacción de necesidades interactivas;
- 10) feedback interactivo;
- 11) transferencia de la lengua;
- 12) sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta;
- 13) transferencia de “training”;
- 14) “Multiple Effects Principle.”

Muchos de estos trabajos de la F dan como principal causa la carencia de motivación para mejorar el idioma, una vez que el aprendiente cree que ya posee el suficiente grado de comunicación. Entre los trabajos publicados, quizá el más conocido es el llamado “Caso de Alberto,” según Schumann (1978), quien concluye que la razón principal que impidió el progreso de su sujeto fue la distancia social y psicológica con la sociedad meta. Por tener insuficientes contactos y debido al shock cultural, Alberto fracasó en modificar su competencia gramatical en conformidad con la lengua modelo. Eso también es lo que denomina Preston (1989) “social fossilization.” Sin embargo, a

Schmidt (1983) le parece que la hipótesis de Schumann no se puede aplicar a su sujeto, llamado Wes, y señala que el papel de la gramática es decisivo en la adquisición de L2.

También hay muchos estudios que giran en torno al rol de la gramática enseñada en el aula en cuanto a la adquisición de una segunda lengua. Higgs y Clifford (1982) resaltan la importancia de ella y White (1987) la considera necesaria para prevenir la F. La propuesta de Vigil y Oller (1976), que señala la imprescindibilidad del “input negativo” para frenar la F, es aún más precisa. Al objetarles, Selinker y Lamendella (1978) advierten que es insuficiente contar sólo con factores externos; se precisan también los internos.

Según la interesante propuesta de Skehan (1993), los aprendientes se fosilizan en su IL debido a un comienzo demasiado temprano en las tareas comunicativas por la presión del tiempo. En ellas, la comunicación se basa principalmente en el nivel léxico y luego los aprendientes no entran en otros niveles más profundos como el nivel sintáctico, ni tampoco en la denominada “relexicalización.”

Especulando sobre el origen de los ILs, Ellis (1982: 220) también llega a una conclusión similar a la de Skehan, proponiendo que las etapas elementales del desarrollo del IL son:

“ stage 1: semantic simplification + formulas,
stage 2: semantic implementation + acquisition of some modality
elements,
stage 3: acquisition of further modality element.”

Estos dos estudios parecen acertar a explicar que ciertos alumnos de competencia baja, aun sin conseguir las normas básicas de la gramática de la lengua meta, puedan comunicarse.

Krashen (1985: 43) en su popular libro The Input hypothesis ve las siguientes causas de la F:

“ a) insufficient quantity of input,
b) inappropriate quality of input,
c) the affective filter,
d) the output filter,
e) the acquisition of deviant forms.”

También cita otro ejemplo relevante cuando afirma que los residentes de larga estancia tienen muchas interacciones con los nativos, pero en realidad pueden recibir un

“input” caracterizado por la presencia de muchas rutinas lingüísticas, con una gama muy pequeña de vocabulario y con escasas estructuras sintácticas nuevas.

En otros aspectos, Kellerman (1983) relaciona la F con la percepción psicológica de la distancia entre L1 y L2. Zobl (1980) señala que la similitud entre L1 y L2 podría producir el efecto de retrasar el aprendizaje y constituirse en la posible causa de la F. Desde el punto de vista neurológico, Scovel (1988) resalta la importancia de la plasticidad cerebral y la “lateralización.” Entre otros estudios, el de Bean (1988) se centra en la personalidad y el de Sims (1988), en las estrategias.

Recientemente la investigación es de tendencia más empírica. Es decir, en vez de teorizar solamente sobre las posibles ocurrencias de la F sin aportar evidencias directas, se formulan hipótesis a partir de una recogida de datos de campo. En este sentido, dos estudios se destacan: el de Lennon (1991) y el de Washburn (1994), realizados bajo distinto enfoque.

El estudio de Lennon referido al aprendizaje del inglés es un estudio de caso que somete a observación por espacio de seis meses a una informante de estadio avanzado. Cinco estructuras gramaticales son cuidadosamente estudiadas para llegar a la conclusión de que la quinta estructura, i.e. el uso del futuro, parece estar fosilizada. El problema de este diseño es, ante todo, que la informante todavía se halla en la fase del aprendizaje; por tanto, la no adquisición de dicha estructura no tiene por que ser definitiva. En segundo lugar, solamente hay un sujeto en el estudio, por lo que el mismo autor da a sus conclusiones mero carácter de indicaciones o sugerencias.

El proyecto de Washburn acerca de la F quizás sea uno de los más ambiciosos y serios a nivel científico hasta este momento, pues abarca 18 sujetos en el mismo estudio. Utilizando el marco teórico de Vygotsky, la conclusión más significativa a la que llega es que los sujetos fosilizados necesitan más turnos para producir una frase de la lengua meta que los no fosilizados. El planteamiento es interesante, pero los criterios en los que se basa para distinguir la F son medidas no lingüísticas, tales como período de la estancia y la historia del aprendizaje. No nos parece convincente el hecho de dividir a los sujetos en dos grupos, empleando la etiqueta F para un grupo y la de no F para el otro, porque incluso la misma investigadora comenta que ambos grupos producen frases exactamente idénticas como “I living here four years.” A nuestro juicio, ambos grupos están fosilizados, pero en distinto grado.

Aparte de los estudios dedicados a la F, existen otros terrenos que se conocen menos como la defosilización y la prevención de la F, temas que también están relacionados con el avance de este concepto. Una parte del estudio de Schumann (1978) se dedica a este desmantelamiento de estructuras lingüísticas defectuosas, pero Alberto, i.e. su sujeto, no experimentó resultados en verdad satisfactorios. Graham (1981, 1990) aporta ideas pedagógicas a este fenómeno y Valette (1991) comenta sobre las medidas preventivas en el marco del aula de clase. Para Wales (1993), el aprendiente que ve fosilizado su proceso puede hallar remedio aspirando a mayores niveles de alfabetización (“literacy”).

A pesar de tanto esfuerzo investigador, poco se puede concluir hasta ahora, pues ningún factor aislado puede explicar un tema de tanta complejidad (Selinker, 1988; Todeva, 1992). “Unfortunately, a solid explanation of permanent or temporary learning plateaus is lacking at present.” (Gass y Selinker 1994: 11) En la aproximación a este concepto, es posible que surjan ciertos riesgos, a saber:

- 1) Este término ha sido utilizado ampliamente de una manera no muy rigurosa. Por ejemplo, la informante de Lennon, Andrea, todavía está en la fase de aprendizaje; por lo tanto es prematuro declarar su grado de la F.
- 2) ¿Cuánto tiempo se necesita para detectar la F? El tiempo es un factor decisivo en el manejo de este concepto.
- 3) Algunos estudios como el de Schumann (1978), el de Schmidt (1983), el de Shapira (1978), el de Yorio (1985), el de Sotillo (1987) y el de Lennon (1991) tienen sólo un sujeto. Ciertamente, todos ellos han aportado informaciones útiles sobre algunos aspectos concretos, pero es difícil que se extiendan sus conclusiones a un público más amplio.
- 4) No hay estudios longitudinales que comprueben la F (Whitley, 1993).
- 5) Muchos estudios se quedan solamente en el nivel teórico y casi no hay datos empíricos para confirmar o rechazar sus argumentos. Es decir, adolecen de adecuación empírica (Lennon, 1991).
- 6) Todos los aprendientes cometen errores de diferentes grados ¿Es justo, pues, decir que todo el mundo está fosilizado? ¿Existen distintos niveles y áreas de la F? ¿Hay otra mejor manera para caracterizar la F? Dentro de

tan amplio grupo de aprendientes hay que proceder con cuidado al emplear una noción de tantos y tan diversos matices como esta.

Ante las dificultades hasta aquí mencionadas, el problema merece un estudio de carácter empírico. A fin de ser más precisos, nos proponemos en esta tesis analizar a un número relativamente significativo de sujetos y emplear el modelo de análisis de discurso iniciado por Hatch para abordar el fenómeno de adquisición de una L2. Para reaccionar ante los problemas encontrados y retomar unas líneas de los estudios anteriores, esta tesis quiere concretarse en el análisis de aspectos relevantes como **la incorporación de las correcciones de los interlocutores y la auto-corrección**, mecanismos fundamentales para superar las hipótesis lingüísticamente erróneas. En el espacio siguiente, repasaremos el estado actual de estas dos categorías lingüísticas, las cuales también son centrales en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

1.4 FOSILIZACION Y SUPERACION DEL ERROR

La fosilización es el cese del aprendizaje y se manifiesta en la constante aparición del mismo error. Para que este error pueda desaparecer en el sistema interlingual de un aprendiente, por lo menos éste tiene que poder percibir que su formulación no corresponde con la que llevaría a cabo un hablante nativo, y además tiene que poder reflexionar sobre la diferencia percibida, para finalmente modificar su expresión en concordancia con la forma correcta de la lengua meta. Para nosotros tanto la incorporación como la auto-corrección son una clara indicación de que el hablante no nativo modifica el error debido a las pistas que le ha dado su interlocutor o por haber percibido la discrepancia por su propia cuenta.

Es importante ligar el concepto de la F. con la incorporación de la corrección y la auto-corrección, porque tanto una incorporación como una auto-corrección exitosa pueden llegar a significar que hay una superación del error, aunque sea temporal. Las diferentes formulaciones de estos errores de la lengua permiten que las ILs de los aprendientes se aproximen paulatinamente al modelo correcto de la lengua meta. Psicolingüísticamente estas dos actividades metalingüísticas revelan información importante que van encaminadas hacia una evitación o una erradicación de errores persistentes. A nuestro parecer este tipo de mecanismo es fundamental para poder ir superando las formulaciones erróneas y constituir una posible vía de aprendizaje.

A continuación, vamos a analizar una serie de modelos psicolingüísticos que intentan definir y explicar cómo se crea una IL y una manifestación de la misma que se caracteriza por carecer de dinamismo de aproximación a la lengua meta y que ha sido denominada estabilización/fosilización.

El trabajo de Corder (1967), inspirado por la psicología cognitiva y considerado por Ellis (1982) como el pilar de la teoría de IL, propone la “hypothesis testing” como el proceso central del aprendizaje y está formado por cinco pasos:

- “1 Identifying the characteristics of a particular target concept or observing a relationship between a new form and one already learned.
- 2 Forming a hypothesis based on that identification or observation.
- 3 Testing the hypothesis by producing an utterance or listening for a similar example.
- 4 Receiving feedback on the hypothesis.
- 5 Deciding whether to continue accepting this hypothesis or to reject it on the basis of the feedback.”

Al formar una hipótesis lingüística empieza por dejar paso a la nueva información. Luego la examina, la rechaza o la modifica y, finalmente, la confirma. Es interesante ver cómo el punto 5 del modelo de Corder, donde se explica que el hablante no nativo a partir de un “feedback” abandona la tesis que había tenido hasta aquel momento, se traduce en la formulación de Ellis (1985: 129) en una eliminación de la forma redundante pasando así de un conocimiento lingüístico abstracto al plano de la capacitación lingüística concreta. Veamos a continuación la concepción de este autor sobre la creación de la IL que por lo menos implica tres pasos esenciales:

- “1 the internalization of new linguistic forms,
- 2 the progressive organization of form-function relationships,
- 3 the elimination of redundant forms”.

Según el modelo de Ellis, el primer punto consiste en saber extraer conocimiento lingüístico del “input” para luego poderlo integrar en su propia IL. El segundo punto consiste en la organización progresiva de las relaciones entre este nuevo conocimiento lingüístico y las funciones que puede desarrollar. El tercer punto hace referencia al desplazamiento de las formas que en esta nueva fase de desarrollo de la IL se consideran erróneas y su eliminación por ser redundantes.

“Input-intake-output” (Faerch y Kasper, 1980; VanPatten y Cadierno, 1993), otra perspectiva que se relaciona con el procesamiento de la información, también tiene poder explicativo del fenómeno fosilizable. En sentido literal, la F puede significar inmovilidad, es decir que el error persistente no cambia. En el transcurso del procesamiento de información lingüística hay una clave- “intake”, un constructo iniciado por Corder (1967: 165), que quiere decir “what is available for going in.” Si el aprendiente no puede extraer normas gramaticales del “input” y archivarlas en la mente, luego estas reglas gramaticales no se convierten en “intake” y por tanto las reglas mal asimiladas se quedan intactas en el “output.” Para Chaudron (1985a: 1) el “intake” se refiere a “the mediating process between the target language available to learners as input and the learners’ internalized set of L2 rules and strategies for second language development.” VanPatten y Cadierno (1993: 227) opinan que “intake is that subset of the input that a learner comprehends and from which grammatical information can be made available to the developing system.” Para estos lingüistas las claves del “intake” son la comprensión del “input” y a partir de las reglas comprendidas se desarrolla la IL. Gass y Selinker (1994) consideran que un ingrediente importante del “intake” es el inicio de cualquier cambio consistente en poder notar el desajuste entre las formas del “input” y la gramática del aprendiente. En caso de que el aprendiente no note estas discrepancias, se produce la fosilización que Todeva (1992: 229) describe así “it is the inability to notice the discrepancy between the interlanguage and the target language that leads to F.” Tomlin y Villa (1994: 199) también afirman en la misma línea que “acquisition requires detection.” A nuestro entender es imprescindible que un aprendiente tenga una actitud reflexiva constante sobre el “input” y compruebe si éste coincide con sus hipótesis lingüísticas para que su IL no se quede fosilizada.

Brown (1987) piensa que los mecanismos de la internalización de formas correctas e incorrectas son los mismos: el primero daría como resultado el aprendizaje y el segundo se concretaría en la F. En el aprendizaje de segundas lenguas, es esencial poner el primer mecanismo en plena y continua marcha. Es decir, hay que comprobar incesantemente si existe diferencia entre el “output” y el estándar de la lengua meta. Desde esta perspectiva lo ideal sería pues poder formular constantemente nuevas hipótesis desde el primer momento de contacto con la lengua meta e ir eliminando los usos que pudieran aparecer incorrectos y llevar a cabo actuaciones lingüísticas que permitieran ejercitar hipótesis adecuadas que ya hayan sido incorporadas en la memoria a fin de asegurar que todavía poseen una funcionalidad vigente. Y parece que lo peor sería que el hablante no nativo no pudiese identificar como nuevas las muestras lingüísticas que son inéditas para el aprendiente y por lo tanto cesase de incorporarlas;

sería todavía más grave si cesara de reformular las hipótesis necesarias que deben permitirle la integración de estas nuevas fórmulas en su sistema interlingual.

Hasta ahora, todavía no hay métodos directos de acceder a la mente de los aprendientes para verificar cómo se formulan sus hipótesis y cómo se confirman, a pesar de los pálidos reflejos de los procesos de procesamiento de las nuevas formas que presentan los informes verbales sobre el pensamiento tal como aparecen formulados por diferentes autores en Faerch y Kasper (1987). Pero se puede observar ciertas modificaciones a través de la recopilación del “output” de los aprendientes. Esta tesis se propone analizar la incorporación de la corrección de los interlocutores y la auto-corrección como dos alternativas para indicar un posible cambio interlingual del aprendiente. Ambos tipos de corrección son no sólo observables, sino también verificables y demuestran tanto la evidencia del cambio como la capacidad que tiene el hablante no nativo de notar la diferencia entre el “input” y el “output.”

Como bien se sabe, la corrección se da cuando el hablante produce una expresión inaceptable para el interlocutor. El hablante tiene por lo menos dos posibilidades de registrar la corrección, una es dejarla que pase y otra es incorporarla. Respecto a la incorporación, el hablante, al detectar la corrección, la repite a fin de integrarla en su sistema interlingual. En cuanto a la auto-corrección, tiene una función parecida con la diferencia que el hablante la remedia por sí mismo. Cuando Schegloff, Jefferson, y Sacks (1977) examinan la reparación de la conversación dentro de la L1 ya incluyen la auto-corrección y la corrección de los demás en el mismo conjunto. Sin embargo, en los estudios de segundas lenguas muchas veces se clasifican ambos tipos por separado, es decir, como si no tuvieran relación el uno con el otro. En algunos estudios, (O'Malley, Oxford, etc.) la auto-corrección está estudiada bajo el concepto de estrategias de aprendizaje y se centra fundamentalmente en el aprendiente; en cuanto a la corrección por parte de otros, normalmente entra en el terreno de la investigación de aula, focalizada en el profesor.

Ambas categorías, hasta ahora poco estudiadas conjuntamente, se incluyen en esta tesis como los indicios que muestran el desmontaje de una hipótesis erróneamente percibida. Con el análisis de una y otra, esperamos poder despejar algunas dudas sobre la F.

1.5 LA CORRECCION EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Para examinar el concepto de la incorporación de la corrección, conviene empezar por establecer lo que entendemos por la corrección. El papel de la corrección ha sido muy discutido en la enseñanza de segundas lenguas. Desde el método más veterano (i.e., Método de Gramática y Traducción) hasta el más actual (el Enfoque Comunicativo), indudablemente la corrección siempre tiene su valor, pero lo que no se aclara es su peso. Son muchas, y vienen de muy atrás, las teorías que mitifican o desmitifican el fenómeno de la corrección.

El papel de la corrección en la enseñanza de L2 no ha sido cuestionado hasta los años setenta, es decir, tras la aparición de la teoría generativista y la teoría de la adquisición de L1 (Schachter, 1991). Después de dos décadas de evolución, ahora se ve la corrección en un sentido mucho más amplio, abarcando distintas variedades de “input” como el “negative input”, el “input enhancement”, el “negative feedback” y el “negative evidence,” últimos eufemismos de la corrección de error (Mings, 1993: 171). Bastantes estudios apoyan la necesidad de proveer el “input” negativo para el progreso de IL. Schachter (1983, 1984, 1986, 1991) y White et al. (1991) están a favor de que haya una cierta cantidad de “feedback” negativo y lo consideran útil e importante para el desarrollo de la IL. Vigil y Oller (1976), así como Schachter (1983, 1984), creen que la corrección es necesaria para prevenir la fosilización de formas erróneas; White (1987) y Trahey y White (1993) señalan que puede ser una fuente útil de estímulo para diversificar el proceso de adquisición. Para Schmidt y Frota (1986) importa que el hablante no nativo se dé cuenta de la distancia que separa sus formulaciones lingüísticas de las del hablante nativo. Estar expuesto sólo al “input” no es suficiente para detectar diferencias entre dos formas o construcciones. Para contradecir ciertos tipos de hipótesis sobre estructuras gramaticales, es necesaria la evidencia negativa (Bley-Vroman, 1986). La adquisición de una segunda lengua cesa cuando el aprendiente ya no recibe evidencia contraria, o cuando deja de comprobar las hipótesis que rigen su competencia actual (Ellis, 1986).

Sin embargo, no es unánime el parecer sobre el papel y la validez que tiene el “feedback” negativo. Algunos lingüistas, vg. Schwartz (1986) y Schwartz y Gubala-Ryzak (1992), cuestionan la necesidad de la corrección y su argumento fundamental; se basan en que L1 y L2 son epistemológicamente idénticos y, añaden, si el “feedback” negativo no tiene mucha utilidad en L1, lo mismo tiene que ocurrir en L2. Krashen (1982) piensa que la corrección puede elevar el “filtro afectivo” y no tiene beneficios directos en la adquisición. En el presente, esta vieja técnica del aula no está considerada como eficaz o imprescindible, sobre todo debido a su efecto, pues los alumnos siguen cometiendo errores después de ser corregidos.

En su libro, Birdsong (1989) ha realizado un riguroso examen sobre el rol de “feedback” negativo en L1 y L2. Respecto a L2, dice que la función de la evidencia negativa depende de “variables associated with the type of hypotheses the learner entertains and upon the learner’s information-processing abilities under given conditions of input form, attentiveness, and metalinguistic awareness,” y concluye que su utilidad depende de cada aprendiente. Aparentemente, el efecto de la corrección depende de la variación del contexto y la situación y muchas veces no es inmediato. Como todavía conocemos muy poco su naturaleza y sus funciones, existen muchas confusiones y contradicciones (Pica, 1992, 1994). Actualmente coexisten muchas posturas; unos afirman que es útil, algunos se muestran escépticos y otros están absolutamente en contra.² La discusión sigue y no disponemos de soluciones firmes ante este problema. De todas formas, una aproximación a la ocurrencia de la información metalingüística nos permitirá avanzar considerablemente en nuestro conocimiento sobre el proceso del aprendizaje de una segunda lengua (Schachter, 1986).

Schachter (1986) comenta que hay tres enfoques distintos para estudiar el “input” negativo: “(1) data-oriented approach; (2) language-model approach; (3) process-model approach.” La presente tesis opta por la combinación del primer y el tercer enfoque que hipotetizan a raíz de los datos obtenidos. También sigue un modelo basado en el análisis de discurso para analizar el papel de la corrección. En lo que sigue, veremos algunos estudios que han sido diseñados bajo este tipo de concepción.

Entre los estudios referidos a la naturaleza y la organización de la corrección en la conversación natural, el ejemplo más clásico quizás es el de Schegloff et al. (1977), en base a datos entre hablantes adultos de inglés. Señala dicho estudio la distinción entre la auto-corrección y la originada por los demás, dependiendo de quien inicia la corrección, el hablante o el interlocutor. Aplicando el esquema de Schegloff a datos de L2, Gaskill (1980) descubre un resultado parecido, es decir que la corrección de los interlocutores era infrecuente tanto en L1 como en L2.

En la misma línea, Chun et al. (1982) aportan una cifra más precisa, según la cual los nativos corregirían el 8.9% de los errores cometidos por los no nativos y, debido a eso, cuestionan el papel de la corrección en la adquisición. En el proyecto de Day et al. (1984), los nativos proporcionan a los no nativos un “feedback” más “on-record” (directo, no ambiguo) que “off-record” (indirecto, ambiguo). Entre 1.595 errores, solamente 117 (7.3%) son corregidos, lo cual es un porcentaje relativamente pequeño. Por tal razón, Day y todos también dudan de su rol.

Sin embargo, el hecho de la relativamente escasa y no sistemática aparición del “feedback” negativo (Carroll y Swain, 1993) no significa que los aprendientes no utilicen este tipo de “input”. El extranjero, al conversar con el hablante nativo, frecuentemente pide a éste que le corrija más abundantemente, pues cree que los errores hacen la conversación menos provechosa, sin pensar que el exceso de corrección quita efecto y fluidez a la conversación. “Despite this methodological problem, we believe that it is premature to argue that corrective feedback is of little value” (Gass y Varonis, 1989: 84).

Pinker (1987) percibe cuatro criterios para decidir si el “input” negativo está implicado en el aprendizaje; tales son (a) si existe o no dicho “input” negativo; (b) si existe en una forma aprovechable; (c) si ha sido utilizado o no; (d) si es necesario o no. En nuestro estudio lo que proponemos es analizar el punto (c) de Pinker para ver si la corrección ha sido aprovechada por el aprendiente o no. El ámbito de este estudio no se refiere en absoluto al mundo del aula y del aprendizaje formal y por lo tanto la corrección que aparece en nuestro corpus es el tipo de corrección que aparece de manera espontánea en la interacción entre hablantes nativos y no nativos de la lengua y por lo tanto la corrección no se lleva a cabo desde la autoridad del profesor. No es el objeto de este estudio comprobar si la corrección tiene efectos momentáneos o duraderos o si por el contrario no tiene ningún efecto. Lo que sí que es el objeto de este estudio es el aprovechamiento del hablante no nativo en el curso de la conversación de este tipo de información proporcionada por un interlocutor nativo.

1.6 LA INCORPORACION DE CORRECCIONES

Ahora estamos en el momento de decir que, tanto a nivel teórico como práctico, dudamos de que la corrección generada por los interlocutores sea imprescindible en el proceso de la adquisición. Sin embargo, podría constituir una alternativa para estudiar el problema, analizando la incorporación de la corrección, es decir, el aprovechamiento o la utilización de la corrección que lleva a cabo el hablante no nativo para modificar su IL. Examinar la corrección sólo en el aspecto de su ocurrencia no tiene mucho sentido, porque ignora el papel que el aprendiente puede desempeñar en el curso de procesar este tipo de “input”. La incorporación indica claramente que el sujeto desmonta su hipótesis errónea y utiliza la nueva forma, aunque no sea más que temporalmente. De todas maneras, contemplar el progreso interlingual a través de las interacciones con presencia de la corrección puede ser una aproximación mucho más completa y práctica que verla sólo bajo la frecuencia de la aparición. “We claim that it is of theoretical

interest to understand the source and importance of the external feedback available to learners and the way external information interacts with a learner's internalized grammatical system" (Gass y Varonis, 1989: 84). "Examining IL from an interactionist perspective should foster a more fruitful approach to the process of language acquisition" (Noyau y Véronique, 1986: 249). Al comentar el estudio de Hatch y otros (1986), Pica (1991b: 187) resume: "learners' incorporation of their interlocutor's words and structures into their own production of longer and more complex constructions serves as a basis for development of L2 syntax."

De hecho, ya existen varios artículos sobre incorporación de la corrección que quizá viertan luz sobre el problema. Crookes y Rulon (1985) descubren que hay más incorporaciones de "feedback" en una conversación que gira en torno a una tarea de clase que en una conversación libre. Gass y Varonis (1989) investigan la incorporación de la evidencia negativa entre hablantes no nativos y consideran que la incorporación puede ser clasificada en (a) la modificación fonética; (b) la modificación sintáctica; (c) la modificación léxica; (d) las modificaciones incorrectas.

Usando los mismos datos de Chun et al.(1982), que eran conversaciones de 20 minutos fuera de aula, Brock et al. (1986) examinaron el uso de "feedback" negativo a corto plazo sobre la adquisición de la lengua de los no nativos, y hallaron que de 152 ejemplos solamente en 26 (17.1%) había una incorporación en el siguiente turno al contestar a las correcciones de los nativos. En cuanto a las limitaciones de su trabajo, Day et al. (1984) admitieron que el tipo de tarea sobre la que versaba la conversación podría variar la incorporación; por otra parte, los efectos no observables durante grabaciones tan cortas no implicaban que el "feedback" no tuviera un efecto de desestabilización del IL a largo plazo.

Como acabamos de decir un 17.1% de los errores se incorpora al turno siguiente; esto puede dar una pista para seguir investigando y para averiguar varios aspectos, por ejemplo, si este fenómeno de incorporación al turno siguiente tiene que ver con el nivel del aprendiente, con su preparación para aceptar la corrección, con su vía de aprendizaje, con la manera o con el contexto de la corrección. Según los mismos autores, investigaciones longitudinales podrían ayudar a aclarar ese problema.

Todavía es escasa la investigación sobre la incorporación de las correcciones de los demás. Sería interesante seguir estudiando este fenómeno.

1.7 AUTO-CORRECCION

Otro fenómeno que estudiaremos es la auto-corrección, una estrategia que también los mismos hablantes nativos utilizan frecuentemente. A nuestro parecer, la auto-corrección tiene una función paralela al “negative feedback” y también es un mecanismo importante respecto a comprobar las hipótesis lingüísticas construidas mentalmente por los sujetos. “Seliger (1978) suggested that...self-corrections in spontaneous speech could tell us more about the underlying processes of hypothesis testing and utterance planning” (Fathman, 1980: 77). Aquí, a fin de ampliar el panorama acerca del papel de la metalingüística en el proceso de la adquisición, incluiremos en un mismo estudio la auto-corrección y la incorporación. El propósito final es averiguar la interrelación de ambas con la F.

La auto-corrección y la auto-reparación son términos casi idénticos para indicar el control y la modificación de la “calidad” del “output” y los dos caben perfectamente en el “monitoring,” un concepto metalingüístico originado por Krashen, pero poco estudiado (Terrell, 1989; McLaughlin, 1987).

Mediante la auto-corrección, una vez que el hablante se da cuenta de haber emitido sin la suficiente claridad o exactitud cierta unidad lingüística, intenta modificarla utilizando el conocimiento que tiene sobre la lengua. Con ello espera o ser mejor entendido, o bien verificar si lo que acaba de decir se ajusta a cierta norma. La modificación normalmente sucede en el mismo turno, justamente después de la unidad errónea, de una manera inmediata; pero a veces se pospone hasta el turno siguiente después de la intervención del interlocutor. Muchas veces los que inician la reparación las completan ellos mismos. Klein (1986: 142) piensa que el aprendiente puede encajar de tres maneras su actuación lingüística en las normas de la lengua objeto: “(a) monitoring, or virtually simultaneous control over our speech, which enables us to modify ongoing speech production; (b) feedback, or slightly delayed control resulting, in many cases, in more or less successful self-correction; (c) reflection, or overall control over our language performance, not coincident with speech production.”

Monitorizar es otro término polémico. Según Krashen “Monitoring” (con “M” mayúscula) opera sólo respecto de la lengua aprendida y no permite al sujeto corregirse en lo que “siente” (“monitoring” con “m”). Para Shannon (1994), esta hipótesis plantea ciertos problemas, a saber: (a) es difícil de observar; (b) ¿cómo se decide en qué nivel está actuando el “Monitoring” (editar a través de reglas) o el “monitoring” o corregirse a través del “sentir”?

La teoría de Monitor propuesta por Krashen va más allá y precisa que el uso de la monitorización se lleva a cabo bajo tres condiciones: (1) el aprendiente debe tener tiempo para reflexionar; (2) la atención del aprendiente debe enfocarse principalmente en la forma, y no en el contenido; (3) el aprendiente debe poseer el conocimiento explícito de la lengua. Por otra parte, Krashen percibe que el uso frecuente de esa estrategia puede interferir en una buena comunicación, pero otros lingüistas se oponen, considerando que el uso del “Super Monitor” puede ser fructífero (Yorio, 1994).

La monitorización puede ocurrir antes, durante o después de un discurso. La auto-corrección sólo se refiere a lo último y es una indicación clara de que la monitorización está ocurriendo.

En la auto-corrección, el hablante auto-corrige las formas desviadas mediante uno de los tres procedimientos: a) repetirlas sin añadir información adicional; b) parafrasearlas; c) reestructurarlas. Generalmente, según Bialystok (1979), se supone que este esfuerzo es positivo y se considera como una estrategia beneficiosa en cuanto a la adquisición de las normas formales.

El progreso en la adquisición de L2 requiere que el aprendiente ajuste conscientemente su actuación lingüística al estándar del hablante nativo, y termina tan pronto como dicho aprendiente cesa de enterarse de las diferencias entre su propia producción de discurso y la de los demás en su entorno (Klein, 1986). Es de esperar que los aprendientes que revisan menos su discurso posean una “calidad” inferior de interlengua en comparación con aprendientes que han estado expuestos a la lengua meta por un tiempo comparable y revisan de manera constante su producción lingüística.

En dos estudios pioneros hechos por Stern (1975) y Rubin (1975) sobre las estrategias de aprendizaje, se muestra que los aprendientes exitosos comparten una misma serie de cualidades, entre las que estarían el “monitoring” de su propio discurso y el de otros interlocutores (Prokop, 1989, Larsen-Freeman, 1991). A menudo, el aprendiente acude a esta estrategia para corregir los errores léxicos, fonológicos, sintácticos, morfológicos y de significado de la misma manera que lo hacen los nativos: es decir, comparan constantemente sus producciones con las de los demás para localizar los problemas y luego, aplicando sus conocimientos, intentan elaborarlas en dirección a las formas normales en la L2. Este tipo de conciencia facilita comparaciones entre L1 y L2 (Gass, 1983).

Algunos estudios informan que esta estrategia varía, dependiendo de la vía de cada uno y de las situaciones. Por ejemplo, Prokop (1989) comenta que en un estudio realizado por Prokop, Fearon y Rochet (1982) descubren que los alumnos del nivel superior consideraron que la función de “monitoring” era mucho más importante que la de otros alumnos de nivel inferior. Entre otros, O Malley (1985) señala que los alumnos del nivel intermedio pretenden usar estrategias metacognitivas más frecuentemente que los principiantes.

Carroll, Dietrich y Stroch (1982) no pueden sacar conclusiones sobre la auto-corrección y su relación con el tiempo total de la estancia en Alemania de sus sujetos de alemán, salvo que entre 4 japoneses y 4 americanos que estudiaron, los japoneses se corregían más morfosintácticamente que los americanos, y las chicas más que los chicos. Curiosamente, Fathman (1980) también llega a una conclusión parecida al decir que sus sujetos coreanos se auto-corrigen más que los hispanos, indicando que la utilización de esta estrategia podría relacionarse con la lengua materna y con las diferencias culturales.

Recientemente, un estudio empírico de gran escala acabado por Green y Hecht (1993) apunta hacia la eficacia de la auto-corrección en la adquisición de segundas lenguas. En su enorme corpus compuesto por 232 sujetos de L2 y 54 de L1, Green y Hecht resaltan que tanto en el contexto de L1 como en el de L2, auto-corrigerse es una buena estrategia para aumentar la competencia lingüística. Contradicen algunas posiciones de Krashen, como por ejemplo, la referida a la falta de tiempo para monitorizarse en la conversación, o que la auto-corección se base en el conocimiento explícito.

1.8 APRENDIZAJE EN EL AULA, APRENDIZAJE EN ENTORNO NATURAL Y FOSILIZACION

En el último apartado de este capítulo vamos a analizar diferentes vías del aprendizaje de una L2 y sus relaciones con la F.

Normalmente, el aprendizaje ocurre en tres tipos de situación: (a) en el aula; (b) en entorno natural; (c) el auto-aprendizaje. Los contextos de (a) y (b) son los más corrientes y están mejor documentados en las investigaciones de L2. Veamos las diferencias de las fuentes del “input” en las situaciones de (a) y (b), las cuales son predominantes para la mayoría de los aprendientes.

En las situaciones de aprendizaje natural, la falta de algunos tipos de “input”, sobre todo el “input negativo”, es muy general. Se considera descortés que el nativo corrija directa y constantemente al no nativo, sobre todo cuando no hay trato íntimo. Además, cuando la prioridad es la comunicación, la corrección sólo serviría para interrumpirla.

Los aprendientes en entorno natural reciben un “input” que se puede clasificar como lenguaje auténtico, pues está perfectamente contextualizado. Viven en una región donde se habla la lengua y la adquieren mayoritariamente a través de contacto con la misma. La cantidad del “input” que reciben estos aprendientes es difícil de medir, puesto que los medios de comunicación de masa tales como la TV., la radio, la publicidad estática y los textos escritos con los que entran en contacto forman un entorno lingüístico y cultural muy difícil de evaluar. La asimilación del conocimiento lingüístico y cultural de un entorno tan complejo como el que constituyen las sociedades desarrolladas hace impredecible los resultados del aprendizaje.

A pesar de esto, se puede decir que los aprendientes en el entorno natural reciben un “input” más oral que escrito y seleccionan de toda la complejidad lingüística a la que nos hemos referido antes un “input” restringido y que depende del interés personal de cada uno. Los que disponen de mayores oportunidades de interacción con los nativos generalmente exhiben un nivel más aceptable de extensión léxica y bastante competencia sociolingüística. Sin embargo, en cuanto a su exactitud gramatical, ésta suele ser deficiente. En dichos sujetos se percibe que han incorporado modelos lingüísticamente erróneos, sobre todo a nivel sintáctico. Una posible explicación sería que un error fonético o semántico pueda dificultar más una buena comunicación que una desviación sintáctica.

Las causas de que los aprendientes en entorno natural no consigan competencia gramatical apropiada pueden ser, entre otras causas, porque aquellos se encierren en una comunidad de su L1 y dejen de tener mucho acceso al “input” de la L2; que los errores gramaticales afecten sólo relativamente a la comunicación y que, por tanto, dichos aprendientes desistan de aprender reglas formales. Hay bastantes sujetos que han sido identificados a partir de estas características (Schumman, 1978; Schmidt, 1983, Sotillo, 1988; Bean y Gergen, 1990). Sin embargo se ha presentado un estudio sobre un caso excepcional (Ioup y otros 1994) en el que se explica como su sujeto, Julia, ha podido conseguir una competencia sumamente alta sólo a través de interacciones en el entorno natural.

En el caso del aula, el “input” que reciben los alumnos viene directamente del profesor o de los medios materiales disponibles tales como el cassette, el video, etc. Muchas veces, el lenguaje que se utiliza en el aula es “artificial” y fuera de contexto real. En general, la actuación de este tipo de aprendizaje tiende a centrarse más en la calidad de la producción, es decir, es considerable la exigencia sobre la exactitud de las reglas gramaticales, a costa de sacrificar la fluidez. Aquí hay que poner de relieve la distinción de Krashen entre adquisición y aprendizaje. Con frecuencia, los alumnos han aprendido unas reglas que no asimilan totalmente, es decir, solamente se quedan en el proceso de “control” y no han pasado a la “automatización.” Además, el vocabulario formal y académico ha sido aprendido fuera de un contexto significativo, por lo que muchas veces los alumnos hablan un español que puede servir para comunicarse, pero que resulta extraño.

Las causas por las que los alumnos no adquieren las formas correctas son complejas también, pero distintas a las del entorno natural. Por ejemplo, para automatizar las reglas, no han practicado ni adecuada ni suficientemente los modelos que les quieren enseñar los instructores, suponiendo que el desarrollo lingüístico pueda llevarse a cabo a través de prácticas de modelos lingüísticos. También puede ser que el libro de texto esté mal diseñado o que la sesión de clase esté mal estructurada, o que las actividades de la clase estén mal secuenciadas o bien que el “input” y las reglas implícitas sean demasiado difíciles para su nivel actual, como apunta Todeva (1992). También se puede dar que incorporen modelos equivocados adquiridos de sus compañeros o de sus profesores.

Resumiendo las dos situaciones, el no aprendizaje puede ocurrir en estos casos: (a) no acceso al “input”; (b) contacto con modelos incorrectos; (c) aceptar (o no corregir) la producción inadecuada.

Según Pica (1983) la gran diferencia entre el aprendizaje en el entorno natural y el del aula está en la provisión de la corrección. “In the classroom setting, the target language is organized according to the presentation of rules, often given one at a time and in strict sequence, and with provision of teacher feedback on error, particularly for violations of rules in the linguistic code. In natural settings, there is no formal articulation of rules, and emphasis is on communication of meaning. Error correction, if it occurs at all, tends to focus on meanings of messages communicated” (Pica, 1983:466).

En los estudios (Pica, 1983; Pavesi, 1984; Pavesi, 1986; Ellis, 1989) que comparan la diferencia entre estos tipos de aprendizaje, los resultados obtenidos favorecen con contundencia la vía del aula, es decir, la instrucción formal aventaja al aprendizaje en el entorno natural. En numerosos libros y artículos (Ellis, 1986, Long, 1988; Ellis, 1990; Larsen-Freeman y Long, 1991 y Ellis, 1994) llegan a una conclusión parecida según la cual es la instrucción formal la que tiene la potencia de acelerar la velocidad del aprendizaje y dejar que produzca efectos beneficiosos incluso en el “ultimate level of attainment.” En términos aún más precisos, Spada y Lightbown (1993: 205) sugieren que “form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of communicative interaction can contribute positively to second language development in both the short and long term.” Ellis (1989) afirma que la instrucción formal puede prevenir la F.

Estamos de acuerdo con Valette (1991) en que sería útil utilizar la distinción entre el aprendizaje del entorno natural y el del aula para analizar la F. “In studying the phenomena of fossilization and “terminal” proficiency levels, it is useful to consider the distinction between “school” learners and “street” learners, that is, between those who have “studied” the language and learned to express themselves with accuracy and those who have “picked up” the language /.../ The phenomenon of fossilization often occurs among “street” learners who have had extensive opportunity to communicate successfully albeit with inaccurate lexical and syntactic patterns. As a result, their errors have become systematized and are almost impossible to eradicate.”

Ante el estado de la cuestión aquí expuesto y teniendo en cuenta la información y los argumentos de muchos de estos trabajos, el planteamiento de esta tesis es analizar la producción de informantes que se podrían clasificar de acuerdo con las categorías de aprendientes en entorno natural y de aprendientes en entorno formal.

La primera apreciación de los datos nos permiten identificar a los primeros por su interlengua estancada a niveles rudimentarios; a los segundos por su interlengua más desarrollada y abierta hacia modelos nativos de L2. Intentaremos averiguar el uso de fenómenos metalingüísticos utilizados por los dos grupos y las diferencias que preciben entre ellos.

La ventaja de este tipo de estudio permite contrastar dos vías de aprendizaje muy diferentes. A través de una serie de grabaciones del discurso espontáneo de nuestros informantes chinos, compararemos su aceptación de las correcciones y las auto-correcciones. Es posible que una comunicación fluida, aun con errores abundantes, ya

sea una tarea difícil para los del grupo de entorno natural y que, por lo tanto, no se esfuercen en “pulir” y dar mayor exactitud a su español. Nos parece que una notable diferencia de las estrategias metalingüísticas entre uno y otro grupo puede ser clave en cuanto a la explicación de esa gran distancia de capacitación lingüística. Si realmente se diera una diferencia significativa, ésta podría producir datos interesantes para analizar la estabilización/fosilización.

CAPITULO 2

DISEÑO Y METODOLOGIA

2.0 INTRODUCCION

En la primera parte de este capítulo se explica cómo se inició la tesis. En 2.2 se encuentra la planificación. Luego se precisan los dos temas que queremos examinar en este estudio. En 2.4 presentamos en qué criterios nos basamos para seleccionar a los informantes y dividirlos en dos grupos, el de alta proficiencia y el de baja proficiencia. Hay una detallada descripción sobre el perfil de cada individuo que colabora con nosotros. En 2.5 se expone el método que se ha utilizado para recoger los datos y al final en 2.6 se razona qué tipo de tratamientos se utilizan para cuantificar los dos fenómenos lingüísticos, la incorporación y la auto-corrección.

El diseño de este estudio es esencialmente cualitativo (Chaudron, 1986b; Chaudron, 1988; Seliger y Shohamy, 1889; Allwright y Bailey, 1991; Johnson, D., 1992; Nunan, 1992), con el objetivo de hacer una aproximación discursiva de la F. Los datos transversales y longitudinales que hemos obtenido permiten la extracción de modelos lingüísticos para efectuar una cuantificación posterior.

2.1 INICIACION

Antes de llegar yo a Barcelona en 1988, ya había tenido la oportunidad de conocer a unos compatriotas míos, residentes en España, cuyo negocio era la cocina china. Vivían dependiendo mucho del ritmo de los restaurantes chinos y se asociaban mucho con otros súbditos chinos, formando su propia comunidad cerrada. Características destacadas de su castellano eran el limitarse esencialmente al vocabulario básico del restaurante y, por otra parte, el fuerte grado de transferencia de estructuras sintácticas procedentes de su lengua materna. La ingente comunidad china que vive fuera de su país de origen constituye un fenómeno socio-cultural muy peculiar y muy probablemente sus experiencias también son compartidas por otras etnias.

Un reportaje que salió el 26 de abril de 1992 en La Vanguardia informa cómo viven ciertos chinos en Barcelona y capta perfectamente el perfil socio-cultural de este grupo y sus problemas en la sociedad meta, España.

“La población china en Barcelona mantiene características comunes. La mayoría trabaja en la hostelería con la meta de crear su propio restaurante. Son pacíficos, amables, serviciales, trabajadores, austeros y mantienen unos vínculos y jerarquías familiares muchos más estrechos que los nuestros. Conservando siempre una cierta añoranza por su país, así que se integran poco y se ayudan mucho entre ellos \...\ Hoy por hoy, los chinos se agrupan entre ellos por amistades y por familias y se reúnen en sus restaurantes para celebrar sus fiestas. Los chinos que llegaron a Barcelona desconocían absolutamente el idioma -continúa diciendo Lu, catedrático de chino en la Escuela Oficial de Idiomas -y a pesar de llevar años aquí, todavía no lo dominan. Esto les supone una barrera para integrarse en la sociedad catalana, pero sus tradiciones y costumbres también les separan. La salida más sencilla es trabajar en un restaurante chino, normalmente de un familiar o pariente que ya los había contratado antes de llegar. Llevan una vida austera, trabajan día y noche y no conocen vacaciones, son ahorrativos, y a la larga acaban montando su propio negocio: otro restaurante \...\ Los montamos porque funcionan--dice Lu-Kam-Lee, dueño del restaurante Canton--además no es necesario hablar bien el idioma y esto es una ventaja. Kao Ti-tchen, 30 años ya en Barcelona y con un castellano incomprensible es el patriarca de una extensa y respetable familia mitad china y mitad catalana, y el propietario de tres prestigiosos restaurantes. Kao lee cada día los diarios chinos que recibe de Formosa, juega el mah-jong, cuida el jardín y celebra las fiestas chinas reuniendo la familia en grandes comilonas de 10-12 platos elaborados con paciencia”.

Lo que se narra en este artículo titulado “Chinatown en Barcelona” revela aspectos no sólo de la vida de la comunidad china en Barcelona, sino también de sus actitudes respecto de la lengua. Estos chinos son aprendientes de entorno natural, porque casi nunca han asistido a clases de español, y constituyen un grupo social, psicológica y culturalmente distante de la sociedad meta. Según el modelo de la aculturación (Schumann, 1978), el aislamiento frente a la cultura local es un factor que puede ser determinante de F.

A raíz de mis observaciones personales sobre estos emigrantes, así como por las lecturas que había realizado sobre la adquisición de una segunda lengua, me vi motivado para investigar el fenómeno de la F, sobre el que espero aportar datos inéditos

que podrían ser útiles no sólo al investigador que me suceda, sino también a los mismos miembros de la comunidad en cuestión, a fin de que éstos superen el problema de las resistencias a la adquisición.

Adviértase bien que el propósito de esta tesis no apunta a la crítica de la insuficiencia lingüística de tal comunidad, sino al contrario, espero que los datos aquí recopilados puedan señalar algunas de sus dificultades y sistematizar su F. También espero que este estudio sirva de referencia para la adquisición de una L2.

2.2 PLANIFICACION

La escasa cantidad de datos empíricos en torno a la F, nos ha llevado a compilar nuestra propia base de datos. Después de diseñar el método de recopilación de evidencias y los criterios para seleccionar a los informantes, iniciamos un primer trabajo que se centró en analizar los errores cometidos por los aprendientes de español en entorno natural. En dicho trabajo, que formó parte de los créditos requeridos para el doctorado en la Universidad de Barcelona, incluimos dos informantes que facilitaron evidencias útiles para mostrar las características de F según las describen Selinker y otros autores.

En el proyecto de esta tesis, que presenté en octubre de 1992, una informante que había recibido instrucción formal de español en Taiwán antes de llegar a España participó en la grabación, a partir de la cual se revelaban las diferencias entre dos vías de aprendizaje tan opuestas, sobre todo en los aspectos de la incorporación de las correcciones de los demás y la auto-corrección. Luego decidí ampliar el estudio para ver si los modelos extraídos de los datos podrían extenderse a otros informantes. Al final completé la recopilación de datos con 9 grabaciones facilitadas por 8 informantes. En esta tesis voy a explorar cualitativa y cuantitativamente la relación de la F con la incorporación de las correcciones de los demás y la auto-corrección.

El proceso coincide con lo que sugiere Nunan (1992: 222) en cuanto a la puesta en práctica de una investigación: “identifying a research area, developing a question, conducting a literature review, determining data collection methods, analyzing data, drawing conclusions and writing up research”.

2.3 OBJETO DEL ESTUDIO

A raíz de un estudio piloto que servía de proyecto a esta misma tesis, pude observar que, entre los informantes de aprendizaje en entorno natural hay un notable porcentaje de fracaso de la incorporación de las correcciones morfosintácticas de los demás y menos sensibilidad en la utilización de la auto-corrección también morfosintáctica. Según el modelo de “hypothesis testing,” todo esto puede indicar claramente que los aprendientes en su entorno natural elaboran muchas menos hipótesis sobre las normas de la lengua meta y que, por otra parte, su comportamiento es menos activo metalingüísticamente; por eso su IL, poco dinámico, se estanca y al final llega a producir la estabilización/fosilización.

Basándonos en esto, vamos a analizar concretamente lo siguiente:

1. Los informantes de proficiencia baja tienden a incorporar en su discurso las correcciones de los demás en menor grado que los informantes de proficiencia alta.
2. Los informantes de proficiencia baja tienden a auto-corregirse morfosintácticamente en menor grado que los de proficiencia alta.

Aparte de estos dos temas principales también queremos estudiar qué es lo que ocurre en el acto de la corrección y cómo emplean los informantes estas dos actividades metalingüísticas, la incorporación de las correcciones de los demás y la auto-corrección.

2.4 INFORMANTES

En total hay 8 informantes en este estudio, homogéneos en cuanto a su origen y lengua materna. Los dividiremos en dos grupos:

- El grupo A es de proficiencia baja y su característica básica es la enorme cantidad de formulaciones lingüísticamente desviantes.
- El grupo B, al contrario, es de motivación y proficiencia altas; sus formulaciones por lo general son correctas.

Se han empleado dos medidas para comprobar la adecuada asignación de los informantes a los grupos A y B respectivamente. Cinco profesores de lengua castellana, tres nativos y dos no-nativos, han evaluado independientemente la actuación lingüística de cada uno y la clasificación ha coincidido unánimemente con nuestra selección. Aparte, hemos seleccionado al azar diez unidades comunicativas (Chaudron, 1988) de

cada transcripción para analizar los errores gramaticales de cada informante. El resultado³ también favorece nuestra asignación.

Las condiciones de grupo A son muy parecidas a las descripciones de grupos de trabajadores emigrantes que han hecho Schumann (1978) y Perdue (1984). Si aplicamos el concepto de Hymes (1971) sobre la competencia comunicativa, la cual se compone a su vez de competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, a lo mejor la única gran diferencia entre ambos grupos sería la competencia gramatical.

En cuanto a la selección de los informantes del grupo A se establecen los siguientes pre-requisitos: (a) la duración de la estancia en España ha de ser superior a diez años; (b) poseer nula o escasa educación lectiva en lengua española (el aprendizaje se ha realizado por medio de interacción con los nativos); (c) no estar casados con españoles; (d) a partir de su llegada a España, establecer contacto constante con los hablantes de español.

Para los del segundo grupo, el dato previo y común es haber cursado la carrera de Filología Hispánica; es decir, sus miembros han recibido una instrucción formal. El acceso al primer grupo me ha sido posible gracias a la recomendación de unos residentes chinos de larga estancia en Barcelona. En cuanto acceso al grupo B, ello me ha sido posible gracias a contactos personales.

En la tabla 2.1, se puede encontrar informaciones precisas como el sexo, la edad, la estancia en España, la instrucción formal recibida en Taiwán, la instrucción formal recibida en España y la profesión de cada informante que ha participado en este estudio.

Tabla 2.1: Perfil de los informantes

Hay algunas similitudes y diferencias entre los dos grupos, las cuales veremos a continuación:

Similitudes:

- 1) Todos proceden del mismo origen: Taiwán.
- 2) Comparten la misma L1, chino mandarín.
- 3) La mayoría sabe Taiwanés, un dialecto sureño de China, y utiliza el inglés a distintos niveles.
- 4) Todos obtuvieron al menos una diplomatura, excepto la informante 1.

Diferencias:

- 1) El grupo A ha tenido que aprender castellano después de llegar a España. Su aprendizaje normalmente tiene lugar en la calle. Sus miembros han recibido poca instrucción formal. El grupo B ha recibido una media de 6,25 años de instrucción formal de castellano en Taiwán.
- 2) Los del grupo A se formaron en distintos campos profesionales no universitarios, pero los de B han cursado estudios superiores relacionados directamente con la lengua castellana.
- 3) Los de A llevan una media de más de 15 años trabajando en España. No así los del grupo B.

A continuación veremos las características sobre la composición de los dos grupos.

2.4.1 Grupo A (Proficiencia baja)

Se compone este grupo de tres hombres y una mujer, con características muy diferenciadas. El promedio de edad es de 45,7 años, y el de estancia en España de 17,5 años. Casi todos son propietarios de restaurantes chinos, excepto el informante 3 que es gestor. Se casaron con chinos y tienen sus familias aquí, excepto el informante 3. Los informantes 1, 2, y 4 manifiestan su simpatía hacia España y la consideran como su segunda patria. Piensan quedarse a vivir aquí. Todos son muy diligentes, lo que se traduce en el éxito de sus negocios.

La principal característica de este grupo es que sus miembros no hablaban nada de español antes de llegar a España. Al llegar, partieron de cero para aprender lo más

urgente de sus necesidades, que era el lenguaje básico de la hostelería. Viven sometidos a la paradoja de “having to learn the language in order to communicate, and of having to communicate, often in difficult circumstances, in order to learn” (Perdue, 1993a: 9).

No les motiva la idea de estudiar la gramática española, porque les parece muy complicada. Sus ILs son muy fluidas, pero no de mucha exactitud. La comprensión global es buena, pero la producción, muy inferior, se restringe a la función comunicativa de la lengua y no se aspira ni a la función integrativa ni a la expresiva (Smith, 1972).

Los datos siguientes, directamente procedentes de las entrevistas proporcionadas por los informantes, ilustran ampliamente sobre su estilo de vida, su forma de pensar, su actitud acerca de la lengua castellana. Se encuentran muchos comentarios sobre el aprendizaje inicial de español, especialmente en las conversaciones de la informante 1 y el informante 2.

El perfil de los informantes:

Informante 1

(A) Aspectos generales:

Es la única informante femenina en el grupo A y también la más joven de todos. Terminó el bachillerato en Taiwán. Tenía 18 años cuando llegó con toda su familia a España, siguiendo al padre, quien en calidad de cocinero consideró que había futuro en Barcelona. A la edad de 26 años se casó con un chino que también procedía de Taiwán. Ambos tienen ahora una hija que habla muy bien castellano y catalán, y que en casa habla chino para no perder la lengua de los padres.

(B) Aspectos lingüísticos:

La informante 1 es quien ha recibido más instrucción formal en el grupo A. En la entrevista manifestó sus sufrimientos iniciales en el aprendizaje del español. En total lo estudió dos años, un año y medio en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona y medio año en la universidad. Luego hubo de abandonar los estudios en la universidad,

pues no sólo el horario era incompatible con el de su trabajo, sino que hallaba que las clases tenían un ritmo demasiado rápido para ella. Repitió dos veces el Nivel 1, porque no podía entender casi nada al principio. Le producía horror tener que hacer presentaciones orales y a menudo se quedaba dormida en la clase. Fuera del aula, cuando aspiraba a comunicarse, muchas veces tenía que consultar el diccionario. Cuando se veía obligada a ir al mercado, reducía el lenguaje o utilizaba muchos gestos. En su trabajo, tampoco entendía cuando le pedían “salsa picante,” por ejemplo. Según ella, ahora su mayor fuente de “input” de español viene de los clientes.

Constantemente se confunde en el género y las inflexiones verbales, unidades lingüísticas que no existen en su lengua materna, por lo que le parece que la gramática española es muy difícil. Prefiere el lenguaje oral al escrito; escribir le cuesta mucho. En cuanto a la pronunciación, fácilmente incurre en el error característico de los orientales de confundir las líquidas “r” o “rr” con “l”, o las dentales “t” y “d.” No puede entender mucho un periódico español, y opina que tampoco podría entender muy bien la prensa en chino. Entiende catalán, pero no lo habla. Al principio de su estancia, tuvo un intercambio con un cura a quien ella enseñaba chino a cambio de español. Nos dijo que pensaba continuar estudiando español más adelante, pero que ahora, con su hijita y el trabajo, le resultaba imposible.

Informante 2

(A) Aspectos básicos:

El informante 2 reside en España desde hace 22 años. En Taiwán era director ayudante de cine. Llegó a España a buscarse la vida a través de la recomendación de un amigo. Al principio, quería estudiar, pero como no tenía suficientes recursos financieros se vio obligado a trabajar más bien como camarero en un restaurante chino de Madrid. Después de dos años, se trasladó a Barcelona, donde posee ahora un restaurante chino como la mayoría de otros chinos que se establecen aquí. Aparte de eso, ha invertido en otros negocios como la informática.

Opina lo mismo que la informante 1 sobre las razones por las que decidió quedarse aquí: el clima es maravilloso y la gente es simpática. A su modo de ver, hay poca discriminación racial en España. Ahora ya ha conseguido la nacionalidad española

y piensa quedarse definitivamente. Su esposa, del mismo origen que él, está muy contenta en España y lleva 18 años aquí. Tiene dos hijas nacidas en España que hablan más catalán y castellano que chino, por lo que la comunicación en el hogar se desarrolla entre las lenguas española y china. No tiene tiempo de enseñarles chino a sus hijas, por lo tanto, no saben escribir ni leer los caracteres chinos. Cuando tiene vacaciones, le gusta viajar con su familia y muchas veces vuelven a Taiwán para disfrutar del país de origen.

(B) Aspectos lingüísticos:

Cuando llegó a España, el informante 2 ignoraba absolutamente el castellano. Al cabo de pocos meses interrumpió los estudios que había iniciado en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. A través de las dos entrevistas, pueden detectarse las verdaderas razones que le llevan a desistir de continuar estudiando. Veamos, a tal respecto, los siguientes comentarios:

2': Porque nosotros viene por...no hace...no para aprendé //español//
(Línea: 678-679)

2':porque como quedá aquí no hay tiempo para aprendé
(Línea: 668-669)

2': Porque quiere quedá aquí quiere viví...quiere luchá negocio
(Línea: 671-672)

2': //Entonce// no puede habla...español com...no como tú otro amigo...él habla mucho mejor...nosotros no hay verbo ¿sabe? (Línea: 687-689)

2': Claro yo lo sé pero::: pero no tiene verbo pero no como::: por ejemplo yo también conozco...pocos letras (Línea: 695-696)

Lo sorprendente es que puede intuir su deficiencia lingüística (2': 695-696). Según él no se necesita mucho español, porque los clientes vienen a probar la comida, no para intercambiar ideas ni preguntarle por su vida personal. Y el negocio de restaurante chino no es como otros negocios, en los que hay que buscar a los clientes, sino que acuden solos. Por lo tanto, cuando se dispone a aprender algo de español, sólo necesita los términos relacionados con su profesión. Lo demás le parece innecesario.

Informante 3

(A) Aspectos generales:

Trabajó en Taiwán como guía durante dos años y como secretario en una compañía de comercio montada por unos norteamericanos. Llegó a España en 1981. Al principio residió 6 años en Madrid y posteriormente anduvo por Logroño, Zaragoza, San Sebastián, hasta establecerse finalmente en Barcelona. Es soltero y vive en una pensión con españoles. Actualmente lleva una gestoría que arregla problemas de papeleo e impuestos a los restaurantes chinos de la ciudad. Tiene mucho trabajo y debe competir con los gestores españoles. Según él, el trabajo que hace es poco rentable y le priva de disfrutar de los festivos.

(B) Aspectos lingüísticos:

Habla español, inglés y un poco de japonés. Nunca asistió a una clase de inglés, sino que lo aprendió en su trabajo. Hizo lo mismo con su español. Comenta que su conocimiento de inglés le facilita bastante el aprendizaje del español. Admite que habla muy mal el castellano, pero tiene una buena comprensión de documentos; es decir, le resulta fácil comprender cierto tipo de español escrito. Una gran parte de su trabajo consiste en rellenar los impresos administrativos, y esa es toda la producción escrita que se permite. El hecho de hablar mucho español con sus colaboradores españoles puede constituir la mayor fuente de “input.”

Informante 4

(A) Aspectos generales:

La entrevista no gira sobre asuntos personales, por eso poco se sabe acerca de sus experiencias de aprendizaje. Solamente sabemos que llegó a España en 1975 y a partir de entonces estuvo trabajando en un restaurante chino en Barcelona. Afirma que su mujer habla mucho menos español que él y que debe acompañarla cuando sale de

compras. Sus hijos nacieron en Taiwán, pero recibieron su formación aquí en Cataluña. Dominan español y catalán perfectamente, según el informante.

(B) Aspectos lingüísticos:

Es quien mejor habla el castellano en el grupo A y él mismo califica su español de “normal”. Al inicio de su aprendizaje solía llevar consigo un diccionario bilingüe que, según él, siempre consultaba. Según él, todavía guarda tres diccionarios en bastante buena condición a pesar del tiempo transcurrido. Unos puntos que hay que poner de relieve en cuanto a su actuación lingüística es que se preocupa por su conocimiento de idiomas. En la entrevista nos aseguró que mira la televisión catalana y presta atención al habla de sus interlocutores, tanto catalanes como castellanos. Afirma que desearía aprender catalán, pero que su mucho trabajo se lo impide. Cree que su comprensión del catalán oscila entre un 50% y un 60%. Es de notar que su hijo suele corregirle la pronunciación.

2.4.2 Grupo B (Proficiencia alta)

Debido a la escasez de estudiantes masculinos dedicados a la carrera de filología, nos ha sido imposible incluir alguno en este grupo. Por tanto, sus componentes son en su totalidad femeninos. El promedio de la edad es 30 años. Llevan cuatro años viviendo en España. Antes de venir ya habían estudiado 6,25 años de español en Taiwán. A pesar de haber recibido bastantes clases de español al comienzo de su estancia, todavía les resultaba difícil entenderse con la gente en la calle. A nuestro parecer, esto se debería en parte al método docente; es decir, un método tradicional basado en reglas de gramática, práctica muy controlada y memorización de léxico sin muchas oportunidades para la interacción de discurso auténtico. Se matricularon en distintos programas de lengua y literatura ofrecidos por varias universidades españolas y continuaron mejorando la lengua. Se integran muy bien en la sociedad meta. Intentan relacionarse con la gente de habla hispana y se puede calificar que la fuente del “input” de su español es rica. Como no comentaron casi nada sobre como aprendieron su español, a continuación sólo se detallan datos de aspecto general.

Informante 5

(A) Aspectos generales:

Llegó a España por primera vez en 1983. Después de haber cursado un máster en Pamplona durante cuatro años, regresó a Taiwán a enseñar castellano en una universidad privada. Volvió a España en 1992 y ahora lleva a cabo estudios de doctorado, lo cual implica la lectura de muchos artículos en inglés y español. Piensa regresar a Taiwán una vez consiga su título. Ve muchos programas de televisión para informarse, sobre todo, los debates y los informativos. Se ha inscrito en una clase de catalán con objeto de integrarse mejor en la sociedad que le acoge.

Informante 6

(A) Aspectos generales:

Vino a España a hacer su máster en crítica literaria en 1987 y lo acabó en 1990. Volvió a Taiwán a trabajar en el Ministerio de Cultura y, al mismo tiempo, a enseñar español en una universidad privada. Su interés actual se centra en la traductología, a la que quisiera dedicarse en el futuro.

Informante 7

(A) Aspectos generales:

Durante siete años, antes de venir a España, cursó estudios de español. Lleva 5 años en España mejorando su castellano y actualmente es alumna de la Escuela Universitaria de Interpretación y Traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona. Aparte de chino mandarín, también se desenvuelve en otros dialectos como cantonés, taiwanés y hunanés y varias lenguas extranjeras como inglés, castellano y un poco de catalán. Su trabajo principal es interpretar del castellano al chino para los conferenciantes y comerciantes que vienen de China o Taiwán. Está casada con un español y es la única del grupo B que tiene previsto quedarse aquí por un período largo para seguir estudiando o trabajando.

Informante 8

(A) Aspectos generales:

Es la más joven del grupo B. Antes de venir a cursar su máster en el Departamento de didáctica de lenguas y literatura de la Universidad de Barcelona, había estado un año en Salamanca practicando su español. Lo único que hay que destacar es que, cuando era estudiante de español en Taiwán, los profesores le enseñaban mucha gramática, incluso en las clases de lectura.

2.5 RECOGIDA DE DATOS

2.5.1 El método

Hay una gran variedad de técnicas para recopilar datos en la investigación de segundas lenguas. Los medios más frecuentes son conversaciones espontáneas, entrevistas, encuestas, cuestionarios, tests, composiciones, dictados, comprensión lectora, tareas de juzgar gramaticidad, "cloze", etc. (Nunan, 1992; Gass y Selinker, 1994). Se emplean diferentes medios con arreglo al contexto, la naturaleza de los sujetos, la situación y las restricciones de cada estudio.

A diferencia de los datos del aula, que a menudo se recopilan en un test, aquí hemos optado por la conversación natural, y las razones son las siguientes: (a) "free production" (con la implicación de mucho procesamiento) es un medio oportuno (Chaudron, 1985b) para medir las reacciones al "input." (b) los informantes de entorno natural están muy acoirazados respecto de su español; por lo tanto, ciertos medios que pongan de manifiesto sus defectos lingüísticos--por ejemplo, un test--pueden ser contraproducentes; (c) la conversación espontánea es la forma más corriente del comportamiento de lengua; (d) la conversación refleja los aspectos altamente automatizados del conocimiento del aprendiz; (e) los datos conversacionales no están separados de su contexto y no buscan interpretaciones al nivel superficial de las frases; (f) los datos también son válidos para indagar sobre otros tipos de fenómenos lingüísticos.

Además, la conversación natural es una vía adecuada y natural donde cristalizan los dos fenómenos que queremos analizar en este estudio: la incorporación de corrección y la auto-corrección.

En la investigación lingüística se han caracterizado dos tipos de conversación espontánea: uno estructurado y otro no estructurado (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Aquí hemos optado por el segundo de dichos tipos, el cual no planea una lista de preguntas ni tampoco un orden de prioridades para obtener informaciones. Este tipo nos parece más adecuado por una serie de razones. En primer lugar, los informantes pueden comentar los temas más variados y, en especial, aquellos de su interés personal e interesar también al interlocutor. El rol de cada interlocutor no es tan fijo como en la entrevista; por ejemplo, los informantes también pueden preguntar en vez de solamente contestar. El proceso de la comunicación no es pre-programado ni artificial. El objetivo principal de esta técnica es el de hacer hablar al informante para saber no solamente qué se cuenta, sino--más importante aún--cómo se cuenta. Lo deseable es que la conversación se desarrolle de forma natural, de modo que poco a poco los informantes se olviden de que están grabando para un estudio y actúen como si hablaran con un amigo en una escena cotidiana.

2.5.2 El proceso

Iniciamos la recopilación de los datos a partir de octubre de 1991 para terminarla en abril de 1993. En total hay 8 informantes (4 en cada grupo) en este estudio y conseguimos 9 grabaciones (5 del primer grupo y 4 del segundo). El informante 2 ha sido grabado dos veces durante año y medio a fin de facilitar la comparación de su estado interlingual en una manera longitudinal.

No se han utilizado técnicas de obtención como traducción, “role play” o imitación. Los entrevistadores ya recibieron instrucción de que podían corregir antes de empezar la grabación, aunque sin abusar del “input” negativo para no interrumpir una buena comunicación.

No hay observadores. Una tercera persona podría interferir en el contenido y el ritmo de las grabaciones. Normalmente, el investigador hace el papel de mediador para que se conozcan entrevistadores e informantes. Posteriormente, el investigador se retira para que empiece la grabación. Tras 30-45 minutos de espera, el investigador entra para señalar el fin de la conversación.

2.5.3 Los temas de las conversaciones

Los entrevistadores preguntan a los informantes cosas cotidianas y de interés mutuo, sin plantear temas que éstos no dominarían. Cualquiera puede sacar el tema que prefiera. Los sujetos narran sus experiencias sobre la estancia, sus historias personales, aspectos de la política y la cultura. Muchos temas giran sobre las diferencias y similitudes entre España y el mundo chino. A veces los entrevistadores cuentan anécdotas personales que estimulan al informante a comentar hechos parecidos. Los informantes tienen la oportunidad de expresarse espontáneamente a fin de aportarnos los datos necesarios. El entorno de los diálogos se puede calificar de relajado e informal. El estilo vernáculo (Labov, 1970) es predominante. No hay preguntas embarazosas. Las conversaciones han sido muy fluidas y no hay muchas interferencias.

2.5.4 Los entrevistadores

En total hay cuatro entrevistadores, Miquel, Amparo, Laura y Max, quienes ayudaron a grabar las conversaciones. Son profesionales en la enseñanza de lengua y tienen su puesto en una organización educativa. Personalmente están interesados en los problemas de aprendizaje de la lengua castellana y tienen experiencia en la investigación. Todos están familiarizados en las técnicas básicas de entrevista.

2.5.5 La duración

La grabación más larga tiene una duración de 45 minutos y la más corta, 23,5 minutos. El promedio es 35,5 m.

2.5.6 El medio usado

Las conversaciones se grabaron a través de una mini-grabadora, la cual es capaz de producir sonido de buena calidad. En cuanto a la transcripción se ha empleado una máquina que permite ajustar la velocidad para realizar el trabajo con el mayor rigor posible.

2.5.7 El lugar de las grabaciones

El entorno juega un papel decisivo para la espontaneidad de la conversación. Se ha evitado un lugar como, por ejemplo, un local público, sobre todo para los de proficiencia baja. Hemos aprovechado las horas de asueto de los que poseen restaurantes chinos para realizar las grabaciones y el lugar, a fin de evitar la inhibición, han sido los propios restaurantes. Otras conversaciones tuvieron lugar en casas

particulares, excepto la de la informante 7, que se realizó en el despacho de un profesor de la Universidad de Barcelona.

2.5.8 La transcripción

Todas las conversaciones han sido transcritas posteriormente. Aquí hemos seguido el modelo establecido por Allwright y Bailey (1991) que aparece en el Apéndice H de su libro. Los símbolos que se emplean son los siguientes:

Símbolos de la transcripción

1	número que representa cada informante
2'	segunda entrevista del informante 2
E	entrevistador/a
// //	discurso simultáneo
... ..	indicación de longitud de la pausa
¿ ?	pregunta
¡	exclamación
e::::	sonido alargado
(?)	una palabra de duda
(??)	dos palabras de duda
(???)	tres palabras de duda
(X)	una palabra incomprensible
(XX)	dos palabras incomprensibles
(XXX)	tres palabras incomprensibles
*	una auto-corrección correcta de la morfosintaxis
**	dos auto-correcciones correctas de la morfosintaxis
***	tres auto-correcciones correctas de la morfosintaxis
o	incorporación morfosintáctica exitosa, incluso parcial, de la corrección de los demás
X	fracaso de la incorporación o no incorporación
.	omisión de una unidad gramatical

2.6 METODO DE ANALISIS DE LOS DATOS

Hay dos fenómenos que queremos cuantificar en este estudio, y son la incorporación de la corrección y la auto-corrección en el aspecto de la morfosintaxis.

Como nuestros datos son orales, dada su generalidad nos ha parecido adecuado a nuestro contexto el análisis de discurso.

2.6.1 La definición de los términos y la cuantificación de las actividades metalingüísticas

2.6.1.1 La fosilización

En nuestro primer capítulo, ya hay una larga documentación sobre la evolución de la F. Actualmente, Selinker ha dado su visto bueno a la concisa formulación que capta su concepción a lo largo de estos años en el diccionario de The Random House (1987: 755):

“(Of a linguistic form, feature, rule, etc.) to become permanently established in the interlanguage of a second language learner in a form that is deviant from the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language”.

Esta es la definición operativa que va a seguir en este estudio.

2.6.1.2 La incorporación de la corrección de los demás

La definición de la incorporación de la corrección de los demás merece definición paso a paso. Empecemos por el concepto simple de corrección. Inspirada por los datos de otros lingüistas, Jackie Schachter (1986:216) amplía el concepto de la corrección, de manera que no solamente se limita a la corrección explícita, sino también se extiende a otras formas. Percibe la evidencia negativa en dos apartados, uno directo y otro indirecto.

En el grupo directo se encuentran dos categorías: “explicit correction” y “contributors.” Veamos ejemplos:

- “1. Explicit correction
NNS: Yes, left eye is wink.
NS: Left eye is winking.
NNS: Left eye is winking.

(Day et al. 1981)

2. Contributors
NNS: Return Iran this summer...go back here in Autumn ?
NS: Will come back.

NNS: Ah yes, will come back here in Autumn.

(Freed 1980)”

El “input” metalingüístico indirecto está formado por comprobaciones, peticiones de clarificación, fracaso en la comprensión, malentendidos, faltas de respuesta, risas.

“1. Confirmation checks.

NNS: All the people think the Buddha is the people same.

Ns: Same as the people ?

NNS: Yeah.

(Day et al. 1981)

2. Clarification requests.

NNS: And when we go there we play too much.

Ns: Too much ?

NNS: Yeah.

Ns: Or a lot ? Do you play too much really ?

NNS: Too much.

Ns: you don't like to play too much ?

NNS: Every day. (Schumann 1975)

3. Failures to understand.

NNS: Um in Harvard, what you study ?

Ns: What ?

NNS: What you es study ?

Ns: What am I studying ?

NNS: Yeah.

4. Misunderstandings.

NS: What's the movie tonight ? (referring to TV)

NNS: I do'nt know.

NS: What was it last week ?

NNS: Yesterday ?

NS: Yeah.

NNS: Em, ah, no, me no, no looked, no ?

NS: You didn't look at it ?

NNS: No. Eh, eh, I look play.

NS: You play ?

NNS: No, I look play hockey. The game.

NS: You play hockey ? You play the game ?

NNS: No ! In the television.

NS: Uh huh ?

NNS: I'm looking one game.

NS: At a game, you looked at a game on television ? What kind of game ?

NNS: Hockey. (Schumann 1975)

5. Failures to respond.

6. Laughter.”

En este estudio, la corrección de los interlocutores nativos puede aparecer en cualquiera de las formas arriba citadas. Por ejemplo, en el no. 4 de las correcciones indirectas, i.e. malentendidos, el nativo no entiende y dice “uh huh?”, pues cuenta como una corrección.

En una conversación, el hablante no nativo puede reaccionar o ignorar la corrección que recibe de su interlocutor en los turnos sucesivos de su habla después de la aparición de la corrección. Cuando el hablante no nativo hace caso de la corrección y modifica el error cometido en una forma totalmente correcta, estamos ante el caso de incorporación exitosa. También existe el caso que denominamos incorporación parcial, que es una incorporación parcialmente aceptada. En el caso contrario, i.e. de la incorporación fracasada, pueden darse dos situaciones: una, que el aprendiente intente modificar el error, pero que no lo consiga; otra, que lo ignore totalmente en su actuación lingüística.

Los ejemplos que a continuación damos vienen directamente de nuestro corpus.

Ejemplo 1A.

Incorporación exitosa: la informante ha captado perfectamente la corrección y la incorpora en el turno siguiente:

7: Porque el agua más... cada día más (Tos) no sé cómo explicarte... cada día el...**el nivel de la arena sube**

E: Ahhh **subía ya**

°7: Sí...**subía...iba subiendo** (Línea: 865-886)

Ejemplo 1B.

Incorporación parcial: el informante detecta parcialmente la corrección de su interlocutor e incorpora la voz “profesora” a su discurso posterior:

2': //Sí//.....mi mujer...**profesor**

E : //**Es profesora**?//

°2': //**Profe...Profesora**// sí (Línea: 905-907)

A pesar de no ser completa, en el cálculo también se cuenta como una incorporación exitosa.

Ejemplo 2A

La incorporación fracasada: el informante ha intentado reformular la frase incorrecta, pero acaba en la misma malformación anterior:

2: Este año todo restaurante...**todo baja**

E: ¿**Todos bajan?**

X2: **Todo baja**.....zz porque yo pienso... (Línea: 451-453)

No la contamos como una incorporación.

Ejemplo 2B

No incorporación: La informante no hace ningún cambio frente la corrección y sigue su discurso:

1: Eso sí...pensamiento muy diferente.....porque **ellos son más...cerrada**

E: **Más cerrados**

X1: Sí...y:::: sí (?) Taiwán más abierto (Línea: 734-737)

Tampoco la contamos como una incorporación.

En el capítulo 5 se puede ver una cuantificación a través de los ejemplos que hemos señalado arriba. En nuestro estudio, proveeremos cifras de las correcciones totales, las incorporaciones exitosas (incluidas las parciales) y las no incorporaciones (incluidas las fracasadas). También hay cifras sobre la corrección implícita y la corrección explícita. Asimismo, incluiremos también el porcentaje de cada categoría, calculada en términos de tiempo y turno.

A veces, cuando los entrevistadores reformulan los errores de los informantes, surge más de un error en una oración. Por ejemplo, en la frase que a continuación damos, la entrevistadora retoma la oración malformada del informante 2 y le facilita la forma correcta “la tierra es pequeña,” la cual contiene dos correcciones a la vez: una es la inserción de cópula y otra es añadir el artículo. En cuanto al cálculo de los errores, la incorporación fracasada sólo se cuenta como uno, no como dos.

2: //Sí// pero::: **tierra muy pequeña**

E: **La tierra es** //pequeña//

X2: //Claro//.....mm como:::.....España //(Tos)// (Línea: 500-502)

El último punto que haremos notar es que, en los datos obtenidos en este estudio, las correcciones que aparecen son mayoritariamente errores morfológicos y una pequeña proporción se refiere a los sintácticos. Por lo tanto, el análisis se va a restringir a las categorías siguientes: el género, el artículo, los verbos inflexionales, el plural, se, ser y estar, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la inserción de ser y estar, el subjuntivo. No se incluyen en el cómputo otros errores como los fonológicos y semánticos, pues carecen de cuantificación significativa.

2.6.1.3 La auto-corrección

Para nosotros, la auto-corrección es un mecanismo parecido a la incorporación de las correcciones de los demás, pero se distingue en que el hablante no nativo se da cuenta de su propio error sin la ayuda de su interlocutor.⁴ La definimos aquí como el proceso en el que el hablante nota su fallo después de pronunciar el discurso y luego da marcha atrás para repararlo mediante sustitución de una unidad correcta.

Normalmente, su aparición está en el mismo turno de intervención del aprendiente, justamente después de la unidad errónea y de manera por lo general inmediata, pero a veces se pospone hasta el turno siguiente después de la intervención del interlocutor. Por la misma razón de cuantificación insignificante que ocurre en la incorporación, sólo vamos a cuantificar las auto-correcciones morfosintácticas.

Ejemplo 1:

*6: Te cuento una cosa que llevo **dos año...dos años** y medio sin tener
tt.....//vacaciones// (Línea:
708-709)

Hay ocasiones en que los informantes intentan auto-corregirse sin conseguirlo, o incluso cambian la forma correcta por la incorrecta. En el análisis del cálculo del capítulo 5, excluirémos el tipo de auto-correcciones como las del ejemplo que se da a continuación:

Ejemplo 2:

7: //Porque// lo::: el dulce claro es después de todo pero::: y luego e:::l café y
copas...mmmm no tenemos **esta...este** costumbre (Línea: 676-678)

En el capítulo 5, hay una cuantificación sobre el porcentaje de la auto-corrección morfosintáctica en base al tiempo y la palabra.

2.6.2 Unidades empleadas para analizar el discurso

La selección de una unidad básica es una decisión importante en el proceso y es otra clave para decidir la calidad del análisis (Crookes, 1990).

En los datos del grupo A, se puede observar que los interlocutores hablan un español “telegráfico” y no usan muchas palabras de función gramatical. La reducción y la simplificación son sus dos estrategias para la comunicación. Es destacable que sus errores coinciden con los estudios anteriores sobre pidgin, sobre lenguas criollas, y sobre la lengua fosilizada de los trabajadores emigrantes (Bickerton y Odo, 1976; Schumann, 1978; Anderson 1981; Schimdt, 1983; McLaughlin, 1987). Su lenguaje se caracteriza por la ausencia de artículos y de cópula; la falta de inflexiones verbales; una lengua activamente basada en los sustantivos, sin emplear muchas palabras de función gramatical; en vez de inflexiones se utiliza el orden de las palabras para expresar las relaciones gramaticales, tanto la transferencia de la lengua materna como el uso de español en cuanto al orden de las palabras, etc.

El mayor problema que se encuentra aquí es que en los datos fosilizados del grupo A muchas veces no aparecen verbos. Asimismo, en muchos casos los interlocutores, al no conjugar, tampoco especifican los sujetos. Además, hay una ausencia de conectores y un abuso de marcadores. Con una interlengua así caracterizada, nos resulta muy difícil decidir una unidad apropiada de análisis. Por ejemplo el informante 2 dice:

2: //Sí,// porque español...muy simpático.....mmmm zz...zz muy:::.....no como
somo el chino...pienso nosotros más no como americano ¿sabe? pienso chino
a::: segundo:::....como negro ¿sabe? parecido...claro...mucho mejor que el
negro entonces::::: zz enn vive no zz ca... e:::h cada día son
diferente...piensan nosotros...orientes...pero españoles no...españoles piensan
todo igual...negro amarillo marrón...o blanco todo igual

(Línea: 219-227)

Como las fronteras entre las frases no están claras, ciertas unidades estructurales como el “T-unit” (Chaudron, 1988) no es apropiada para cuantificar el discurso. Es casi imposible determinar cuántas unidades T hay en las frases arriba citadas y además la

unidad T es una medida para cuantificar el discurso escrito (Larsen-Freeman y Long, 1991; Gass y Selinker, 1994). Aquí hemos optado por usar el tiempo, el turno y la palabra como unidades más oportunas y objetivas al realizar este trabajo.

En cuanto al concepto del tiempo, se ha sumado el tiempo total de ambos grupos. Los turnos se calculan bajo la definición de Chaudron (1988: 46): “Any speaker’s sequence of utterances bounded by another speaker’s speech.”

El concepto de palabra es bastante amplio. El diccionario de la Real Academia (1992: 1503) la define como “Sonido o conjunto de sonidos para expresar una idea.” Pero por nuestra parte, en la suma total de las palabras de la transcripción, no contamos como palabra una palabra inacabada. Tampoco contamos como palabra algunas exclamaciones como mmhm o uyy y, finalmente, las palabras dudosas o las incomprensibles en la transcripción tampoco entran en el cálculo.

El uso del concepto de “palabra” coincide con el proyecto de Heidelberg (Carroll, Dietrich y Stroch, 1982), cuyo objetivo también es estudiar la auto-corrección.

Estas tres unidades, palabra, turno y tiempo, han sido sometidas a un test de mediana para ver si hay diferencia significativa entre ellas y el resultado indica que no.

Tabla 2.2 El perfil de las unidades de la transcripción.

La aplicación de estas unidades lingüísticas se explicita en el capítulo 5.

CAPITULO 3

EVIDENCIAS DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION

3.0 INTRODUCCION

En el tercer capítulo, empezamos por analizar los datos longitudinales del informante 2 (Baja proficiencia) que nos permiten evidenciar algunas de sus estructuras estabilizadas/ fosilizadas. En 3.2, mostraremos una insólita estructura estabilizada/fosilizada producida por la informante 5 que pertenece al grupo de Alta proficiencia. En la última parte de este capítulo, se hallan las estructuras dificultosas para los dos grupos.

3.1 EVIDENCIAS DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION: UN ANALISIS DE LA PRODUCCION ORAL DEL INFORMANTE 2 (BAJA PROFICIENCIA)

Corder (1981) ve los errores como una “ventana” para contemplar el progreso de la interlengua. El desarrollo de la interlengua no es lineal, y durante el proceso se encuentran barreras o mesetas. Dice Corder (1967): “Transitional competence implies that the learner’s errors are dynamic, constantly moving in the direction of the target

language." En cambio, Lennon (1991: 130) haciéndose eco de la experiencia e investigación acumulada dice:

“Fossilization error (Selinker, 1972) that at least some elements of the learner’s language may never move, or may stop moving, in the direction of the target language so that certain errors may become a permanent feature of performance. These issues have been much discussed in the literature, but inadequately tested empirically.”

La producción del error es muy frecuente, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje. Según la definición de F que se menciona en el capítulo 2, el fenómeno fosilizado se cristaliza a través de la continua aparición de errores. A pesar de que los errores solamente constituyen parte del producto total del conocimiento gramatical de los aprendientes, sin embargo siguen siendo un indicio importante para captar el dinamismo del desarrollo interlingual.⁵

En este capítulo, lo primero que examinaremos empíricamente serán los errores cometidos por el informante 2 a través del contraste de dos grabaciones a las que fue sometido para obtener datos de base. Entre la primera de las grabaciones (realizada en diciembre de 1991) y la segunda (abril de 1993) media un período de dieciséis meses.

En el discurso de este informante pueden hallarse muchos ejemplos de F. Tras identificarlos y clasificarlos, señalaremos aquí siete estructuras erróneas que aparecen de una forma continuada en su producción. Los mismos fallos gramaticales aparecen en diferentes actos de conversación. El informante transfiere mucho de L1 a L2.⁶ Nunca emplea estructuras “sofisticadas” como el subjuntivo, frases subordinadas o el condicional. Además, su mensaje es sumamente redundante y con frecuencia no completa el discurso y por lo tanto no desarrolla totalmente las distintas ideas. Llama la atención que sus errores coincidan tanto con los estudios anteriores sobre el pidgin, sobre las lenguas criollas y sobre la lengua fosilizada de los trabajadores inmigrantes (Bickerton and Odo, 1976; Schumann, 1978; Andersen 1981; Schimdt, 1983; Mclaughlin, 1987).

Obviamente, el dinamismo de IL de este informante no avanza hacia la perfección de las normas de la lengua meta y se puede observar la gravedad del estancamiento lingüístico. Los ejemplos siguientes, que tratan exclusivamente del aspecto morfosintáctico, no sólo sirven para revelar la paralización de las normas formales, sino que además sirven para poner en evidencia su limitación semántica y discursiva. Ello se ve, sobre todo, en el uso de reiteraciones y redundancias en los actos

de narrar hechos cotidianos. Como estos datos son longitudinales, los ejemplos abajo son recopilados en diferentes ocasiones, (A) representa la primera grabación (en 1991) y (B) representa la segunda grabación (en 1993).

Ejemplo 1. Distinción entre plural y singular.

Al hacer comentarios acerca de sus dos hijas:

(A) E: ¿Y hablan chino?

2: Sí **habla::: habla** español y catalán más mucho que chino

(Línea: 120-122)

En la segunda grabación utiliza la misma respuesta:

(B) E : ¿Y entonces ellas qué están estudiando ahora?

2': Sí **habla** español y catalán (Línea: 120-121)

En ambas situaciones, no sabe utilizar el plural de la tercera persona de presente del verbo “hablar” cuando se refieren a sus dos hijas.

Ejemplo 2. Uso del presente en sustitución del pasado.

Puesto en situación de comentar su estancia pasada:

(A) 2: //Porque// yo **queda** Madrid

E: ¡Ahhh!

2: Casi dos año (Línea: 200-202)

(B) E : Primero a Barcelona ¿luego?

2': **Queda** aquí año...un año (Línea: 327-328)

En ambas frases, el informante no ha sabido utilizar el pretérito del verbo quedarse y lo ha sustituido por el presente. No aclara los valores de los distintos tiempos y muchas veces generaliza casi todas las situaciones mediante el infinitivo o tercera persona singular.

Ejemplo 3. La falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.

También en la situación de narrar su estancia:

(A) 2: Pero::: más antes...más cerca de mar entonce::::: vive::: vas a la mar entonce vive::: Formosa entonce::: **queda** allí mucho tiempo...pero ahí llama Formosa entonce::: dice so...ellos son dicen ellos son

formosanos...como taiwanés.
52)

(Línea: 48-

(B) 2': Sí entonces **queda** aquí poco tiempo

(Línea: 192)

Por tanto podemos ver que es lo que respecta a la concordancia entre el sujeto y el verbo, su proceder es caótico y su mensaje resulta muy confuso para los interlocutores. A veces hay que verificar quién es el ejecutor de la acción verbal para no perder el hilo de la conversación.

Ejemplo 4. Errores en el uso del artículo.

Estos ejemplos vienen en un momento de la conversación en la que comenta sus opiniones sobre los españoles:

(A) 2: //Sí// porque **español**...muy simpático....mmmm zz ...zz muy:::.....no como como el chino.....
220)

(Línea: 219-

(B) 2': **Español**.....muy simpático como España

(Línea: 397)

En general, el uso de los artículos constituye uno de los puntos flacos en la adquisición de L2 por parte de los aprendientes de lenguas tales como el coreano, el japonés y el chino. En el caso del informante 2, omite frecuentemente los artículos, quizás por la influencia de su L1 y la falta del conocimiento formal.

Ejemplo 5. La confusión de objetos y sujetos.

En la situación de contar cómo sus amigos le piden que se asocie con ellos comercialmente:

(A) 2:trabajar restaurante tiene mucho experiencia...entonces mucho amigo **pide yo** oye socio

(Línea: 96-98)

(B) 2': Y Madrid...dos años...y después otro::: español chinos **pide yo** socio

(Línea: 330-331)

No conoce el pronombre de objeto de la primera persona singular y en su lugar usa "yo", pronombre sujeto.

Ejemplo 6. La omisión de subjuntivo.

Al comentar la situación de trabajo:

(A) 2:entonce ahora Taiwán también falta mucho trabajadores...pide extranjero como filipín...hay pobre ¿sabe? filipín...(Tos) vietnamés enn allí...**pide** má::s extranjero **vieron** para trabajar fabricante...pero fabricante ahora no trabajar.....mujer...chica...joventud también no quiere trabajá. (Línea: 579-585)

(B) 2': Entonce **pide** yo::.....**trabajá** a salón (Línea: 342)

Al no saber usar bien las unidades lingüísticamente básicas como las categorías que ya hemos señalado arriba, tampoco es de extrañar que desconozca totalmente el uso del subjuntivo.

Ejemplo 7: La omisión de *que*.

(A) 2: Claro no puede dice · yo nacido na::(?) Mallorca soy M...Ma...Mallo...//Malloquín// (Línea: 57-58)

(B) 2'': Entonce gobierno dice · tú necesita cambiar su nombre como español Guillermo sino quiere contigo a la juez (Línea: 31-33)

En su discurso, desconoce totalmente las frases subordinadas y la producción de la conjunción “que” es casi nula. No la utiliza en el contexto obligatorio, excepto en algunas ocasiones esporádicas, como v.g.. la comparación.

Los datos hasta aquí presentados solamente se refieren a una pequeña parte de las estructuras españolas y hay muchas otras unidades lingüísticas que no han sido analizadas. Estas características predominan en las dos grabaciones y no hay ninguna mejora observable. Parece justo decir que el estado de IL del informante 2 está paralizado en unas etapas muy primitivas.

También hemos analizado diez unidades comunicativas (Chaudron, 1988) de dicho sujeto y el porcentaje de errores (15 en 10 unidades) ha coincidido casualmente en ambas grabaciones. Estos resultados nos indican claramente que la gravedad de sus errores no varía en el espacio de dieciséis meses, evidencias favorables que apoyan nuestra tesis.

Aparte, su nivel de comprensión también tiene muchos problemas. Al parecer, no existe buena comprensión a lo largo de la entrevista, pero tampoco pide clarificaciones

tendientes a remediarla. En algunas ocasiones, los interlocutores tuvieron que cambiar el tema de la conversación para que ésta pudiera continuar. En cuanto a los problemas, más discursivos que morfosintácticos de este informante, no se tratan en esta tesis, ya que serán objetos de otro estudio que pensamos llevar a cabo posteriormente.

3.2 EVIDENCIA DE LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION DE LA INFORMANTE 5 (ALTA PROFICIENCIA)

No solamente se pueden encontrar errores repetidos en el grupo A que está construido por personas que presentan un IL poco desarrollado, sino también en el grupo B que son personas que se comunican con recursos. La diferencia entre ambos grupos es el grado en que se cometen los mismos fallos gramaticales. El grupo A comete errores masivos, pero el grupo B no. En las cuatro grabaciones del grupo de alta proficiencia sólo hay escasas estructuras estabilizadas/fosilizadas; una de ellas está producida por la informante 5. En un discurso de casi 40 minutos, la informante ha pronunciado “**yo me gusta**” en cuatro ocasiones en vez de “me gusta” o “a mí me gusta.” Es uno de los escasísimos errores repetitivos que se encontraron en las cuatro grabaciones del grupo B. Hay que tener en cuenta que se trata de una estructura que, aunque de cierta dificultad inicial, es sumamente usada, y el sujeto en cuestión ya lleva más de diez años de aprendizaje. Es posible que siga cometiendo el mismo error si no recibe corrección efectiva de sus interlocutores.

5: (Risas) **Yo me gusta** hablar...pero::: ahora paro un poco.

(Línea: 859-860)

5: //Eso sí// pero::: tú por ejemplo **yo me gustaría** saber.....si yo estoy con un grupo de::: con un grupo de amigos

(Línea: 926-928)

5: **Yo me gustaría** saber e:::l contenido que lleva cada uno ¿sabes?

(Línea: 930-931)

5: //Si tengo// si tengo tiempo sí **yo me gustaría**. (Línea: 969)

A nuestro parecer, los dos grupos adolecen de fosilización, pero en diferentes áreas y niveles. La proficiencia entre ambos grupos es substancialmente distinta, y eso es lo que los diferencia. Los sujetos del grupo B han superado etapas elementales y es muy probable que solamente les queden unas categorías de alta dificultad como el artículo, el subjuntivo, etc. Ciertamente, a fin de precisar sus problemas se necesitan estudios longitudinales concretos.

3.3 ERRORES COMPARTIDOS⁸: DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS DE AMBOS GRUPOS

En todos los miembros del grupo de baja proficiencia se observa el mismo patrón de repetición de errores. Al analizar sus datos aparecen muchas formas gravemente desviadas. Sin embargo, hay ciertos fallos gramaticales que nunca han sido cometidos en la producción del grupo B. No quiere esto decir que los de alta proficiencia no tengan sus problemas; más bien, al comparar la actuación lingüística de los dos grupos la diferencia entre ellos es cualitativa y cuantitativamente notoria.

Washburn (1994) comenta que los errores cometidos por sus sujetos fosilizados y no-fosilizados son de diferencia cuantitativa en vez de cualitativa. Por ejemplo “I living here four years” fue una frase producida por ambos grupos. Con todo, los sujetos que ha experimentado Washburn son de dos niveles distintos, pero cercanos. Como los dos grupos de este estudio presentan características extremas en el dominio de L2, no es de extrañar que no se encuentre una estructura parangonable a “I living here four years.”

En cambio, si comparamos el grupo A y el B, sí se nota una enorme distancia lingüística respecto a la proficiencia de uno y otro. La exactitud gramatical del grupo A está muy lejos de las normativas estándares de la lengua meta, mientras que el grupo B produce una sintaxis mucho más consistente y sistematizada en conformidad con las normas de la lengua meta. Estamos de acuerdo con Todeva (1992) en que existen categorías de alto riesgo de F: por ejemplo, el artículo, los gerundios y los infinitivos, etc. Como dichas categorías son difíciles de adquirir, pueden ser fácilmente fosilizables. En el corpus de este trabajo se dan evidencias que apoyan estas presuposiciones, sobre todo en parámetros tan concretos y complejos como el concepto del plural y el uso de artículos.

Aunque los grupos tengan problemas en áreas similares, el grado de dominio es bien diferenciado; es decir, que los miembros del grupo B nunca cometen ciertos fallos propios de etapas primitivas del aprendizaje, como ocurre en los de grupo A; dentro de cada grupo también existe un diferente grado de dominio de los mismos parámetros.

En español, el gentilicio suele usarse con artículo. En las frases siguientes, se puede observar que los informantes 1, 2, y 3 no lo saben usar en el contexto usual, pero el informante 4, que es del mismo grupo, parece que ha asimilado esta regla:

1:yo digo ¡oh qué diferencia · **españoles y franceses!**

(Línea: 279-280)

2:pero · **españoles** no... · **españoles** piensan todo igual...negro amarillo marrón...o blanco todo igual (Línea: 225-227)

E: //E:::mm// que no entiendes el carácter de los españoles...que..... ¿cómo son? que te...que te choca un poco...que no entiendes

3: ¿· **Español?**

E: Sí...e::: de los españoles.....que...mmmm... ¿de su carácter?

(Línea: 356-361)

4: Lo que pasa es aquí....e:::h....**los españoles** siempre::: como...e:::h broma...dice ay::: es que para recorda tu nombre es muy

(Línea: 248-250)

A pesar de su correcta producción de los artículos con el gentilicio, el informante 4 también incurre en otros fallos respecto a otras reglas del uso de artículos. Citemos a continuación el ejemplo que consiste en decir “año pasado”, en vez de “el año pasado”:

4: Sí...yo he::: no....yo he estado allí pero · año pasado (Línea: 393-394)

En el grupo B, las informantes 5, 6 y 7 utilizan correctamente el artículo con el gentilicio:

5: Sabes.....son así **los americanos** optimistas (Línea: 636)

6: En cuanto su...su paisaje y se...eh...trata e:::h ...lo...el el trato o::: e...h entre **los españoles** y los...los demás y los otros.....o...otros otros países

(Línea: 206-209)

7: Bueno yo no sé...e:::nn...es que **los chinos** comemos todos en plan de picar

(Línea: 621-622)

Aparte del contexto del gentilicio, se utilizan los artículos en otras muchas situaciones. Las informantes de alta proficiencia han encontrado dificultades en la correcta aplicación de este concepto.

La informante 5 ha omitido el artículo en situación de referirse indirectamente a una persona con título:

5: Este:::: semestre muy bien...mejor ya.....con claro ya les conozco bastante por ejemplo · profesor Antonio Mendoza Miquel Llobera más o menos ya conozco el acento de todo (Línea: 92-95)

“La ruta de la seda” es la frase correcta, pero aquí sólo encontramos “ruta de seda”:

6: Porque ellos le encanta hacer un proyecto sobre:::por ejemplo historia de...des...de · ruta de ruta de si...de seta seda (Línea: 591-593)

La informante 7 usa el artículo en posiciones inapropiadas y así al nombrar un personaje o un objeto por primera vez, no se puede utilizar el artículo, porque su interlocutor no sabe a qué se refiere:

E: ¿Algún ejemplo? //(XX)//

7: //Sí// por ejemplo...hace::::...hace menos de una semana

E: Sí

7: Estuve::: cenando co:::n con **los** dos

E: Mm

7: **Los** dos clientes...y::: uno pues es de...es de mm...es de Mónaco...pero lleva muchísimos años...se ha tirado veinte años viviendo aquí

(Línea: 196-204)

En el caso que sigue, la informante 8 ha omitido el artículo indefinido:

E: ¿Pero con qué te pegó?

8: Con · palo

(Línea: 652-653)

A través estos ejemplos mencionados se puede ver que (a) tanto cualitativa como cuantitativamente, hay una gran distancia en el dominio de la lengua entre los dos grupos; (b) en el mismo grupo se presentan también diferencias y resulta sumamente complejo el uso del artículo: el uso más preciso de este concepto por parte del grupo B no garantiza un control total de todas las reglas. Esto ocurre también en casi todos los parámetros como las inflexiones verbales, el plural, el género, la concordancia entre el sujeto y el verbo, etc. Es difícil predecir el comportamiento gramatical basado en un

esquema simple y es peligroso ir generalizando y emitiendo hipótesis prematuras sin tener en cuenta las diferencias individuales. Parece necesario insistir en que los diferentes grados de dominio lingüístico, referidos a los conceptos ya mencionados, son complejos, con diferencias personales más o menos acusadas. Por tanto es siempre una simplificación pensar que los informantes del grupo A o grupo B tienen una IL homogénea en cuanto a los mismos parámetros gramaticales.

CAPITULO 4

ANALISIS DE DATOS

4.0 INTRODUCCION

Este capítulo intenta explorar, desde distintas perspectivas, el aspecto cualitativo de las dos actividades metalingüísticas, la incorporación de las correcciones de los demás y la auto-corrección.

En el apartado 4.1, se centra un análisis muy detallado no sólo de las distintas variedades de la incorporación sino también de las correcciones que han aportado los interlocutores nativos en el proyecto. El contenido principal se precisa en los 6 puntos siguientes:

1. ¿Qué es lo que han corregido los entrevistadores?
2. ¿Cómo corrigen los entrevistadores a los informantes?
 - a. La corrección explícita.
 - b. La corrección implícita.
 - c. La forma de la aparición de las correcciones de los interlocutores nativos.
 - d. La insistencia en la corrección.
 - e. Doble o múltiple corrección: La misma corrección apunta a varios errores.

- f. La reformulación.
- 3. ¿Qué es lo que han incorporado los informantes de las correcciones recibidas?
- 4. ¿Qué es lo que no han incorporado los informantes de las correcciones recibidas?
- 5. Reacción de los informantes a la corrección.
- 6. Reacción de los entrevistadores a la incorporación y a la no-incorporación.

En el apartado 4.2 se tratan algunos aspectos discursivos de la auto-corrección que se concretan en los siguientes titulares.

- 1. ¿Qué es lo que han auto-correctado los informantes?
- 2. ¿En qué no se han auto-correctado los informantes?
- 3. La forma de la auto-corrección.
 - a. Sustitución.
 - b. Omisión.
 - c. Caso dudoso.
- 4. Fenómenos discursivos de la auto-corrección.
 - a. La distancia entre el fallo y la auto-corrección.
 - b. Aparición de la misma auto-corrección dos veces no seguidas.
 - c. Varias repeticiones de la misma auto-corrección.

4.1 INCORPORACION DE LAS CORRECCIONES DE LOS DEMAS

Meta preponderante en este estudio es averiguar cómo, qué y con qué frecuencia incorporan los informantes las correcciones que reciben. Los entrevistadores han recibido la instrucción de corregir a los informantes; la ocurrencia de las correcciones depende de muchas variables, tales como la experiencia y el estilo de cada entrevistador, así como de la adecuación contextual y situacional.

No todos los errores han sido corregidos, con lo que se evitaba que las conversaciones fueran de forma fragmentada. Los informantes de proficiencia baja han cometido demasiados errores y técnicamente era imposible marcarlos todos.

En los análisis siguientes no pretendemos que estos datos de producción sean un termómetro para medir todos los problemas de la competencia de esos informantes, sino

que constituyan como una ventana traslúcida para contemplar una parte de sus dificultades.

En el capítulo 2, estadísticamente se muestra que los informantes de proficiencia baja son los que cometen más errores. Han recibido muchísimas más correcciones que el otro grupo, pero se han mostrado casi indiferentes ante ellas. La frecuencia de la corrección de sus interlocutores y la escasa incorporación son dos aspectos que han diferenciado a los dos grupos.

Además de tomar nota de la aplastante diferencia cuantitativa, también hay que analizar el aspecto cualitativo. Muchos puntos merecen atención especial acerca de la naturaleza de la incorporación de las correcciones de los demás; a lo largo de este trabajo se espera revelar sus dificultades interlingüales de forma sistemática.

1. ¿Qué es lo que han corregido los entrevistadores?

Basándonos en las distintas categorías de corrección según Chaudron (1977) y Fathman (1980),⁹ digamos aquí que las correcciones semánticas son más frecuentes que las fonológicas, pero la forma predominante es la morfosintáctica, en la que se centra el análisis siguiente.

Los dos grupos han recibido correcciones en muchas categorías morfosintácticas, pero la naturaleza de dichas correcciones muestra similitudes y diferencias en uno y otro grupo.

Hay muchos patrones de corrección en los que coinciden ambos grupos, por ejemplo, correcciones referidas al artículo, diferencia ser/estar, diferencia pretérito/imperfecto, uso del se, forma y función del subjuntivo, los verbos inflexionales (pasado y presente), el género... Hay que destacar la extensísima corrección sobre el uso del artículo, el número y el género, tres áreas problemáticas tanto para el grupo A como para el grupo B. Aunque ambos grupos han encontrado dificultades en estas tres áreas, sin embargo la intensidad de la corrección para los informantes es distinta. Ninguna informante del grupo B ha sido corregida más de dos veces sobre los errores del uso de artículos, y las informantes 5 y 7 no han tenido ninguna corrección de este tipo. Al contrario, el grupo A ha recibido corrección por lo menos tres veces, y el informante 3 ha recibido 13 correcciones de este uso en media hora.

Las categorías que han corregido los interlocutores nativos al grupo A pero no al grupo B son el infinitivo, la omisión del verbo en una frase, el superlativo y el pronombre; es decir, fallos que no suelen cometer los informantes del grupo B.

Los del grupo A tienden a omitir tanto la cópula como el artículo. Veamos un ejemplo:

4: E:.....h o sea...parece muy orgulloso...**igual**.....//**igual**//

E: //Es **igual**// que los japoneses verdad?

X4: **Igual**

(Línea: 1092-

1095)

2. ¿Cómo corrigen los entrevistadores a los informantes?

La forma de corrección puede ser muy variada. En nuestros datos, la mayoría de la corrección es explícita (o sea, directa) y solamente hay un porcentaje muy bajo (12%) de las de carácter implícito. Los interlocutores nativos apuntan los fallos de los sujetos directamente, según observan Day et al. (1984) al decir que la forma de corrección preferida por los hablantes nativos es “on-line.”

Es muy curioso que en tantas correcciones ninguna lleve la palabra “no” (v.g.. “así *no* se dice...”); es decir, el “input” negativo no tiene por qué contener “no.” Eso es quizás algo muy distinto de lo que ocurre en el aula en materia de corrección, donde el profesor, excesivamente revestido de su autoridad, suele a veces indicar directamente con un “no” el fallo cometido por el aprendiente.

Por lo general, cualquier interlocutor nativo detecta los errores y provee correcciones apropiadas sin mayor problema. Esto difiere de lo que apuntan Gass y Varonis (1989) al referirse a la “corrección no correcta” (“in corrections”) por parte de no nativos.¹⁰

a. La corrección explícita.

En una corrección explícita, generalmente el entrevistador toma medidas inmediatamente después de detectarla y apunta el error a su interlocutor en el turno sucesivo, como el ejemplo que citamos a continuación:

1: Eso sí...pensamiento muy diferente.....porque **ellos son más...cerrada**

E: Más **cerrados** (Línea 734-736)

A veces la corrección explícita viene camuflada en la forma de un comentario:

1: Para mí...no pasa nada...yo un chino comunista un chino nacionalidad **somo chino**

E: **Sois chinos**...está bien (Línea: 724-726)

b. La corrección implícita.

En tabla 5.4 se puede notar la enorme diferencia cuantitativa entre la corrección explícita y la implícita. En nuestro corpus han aparecido dos formas que coinciden con dos categorías de las seis que menciona Schachter (1986)¹¹; es decir, el “confirmation check” y el fracaso en la comprensión.

El “confirmation check” es la forma más corriente de corrección implícita. En el ejemplo siguiente, el interlocutor quiere averiguar si “golpes” es realmente lo que quiere decir la informante 8; por eso le pregunta “¿golpes?”, lo que implica una corrección, porque en la frase “con palo” hay una falta de artículo indeterminado:

E: ¿Pero con qué te pegó?

8: **Con palo**

E: ¿**Golpes**? (Línea: 652-654)

Los casos de fracaso en la comprensión son más bien raros y sólo se localiza una ocasión en todo el corpus:

8: Se va a enfriar.....¿**cómo llueven** eh!

E: ¿**Mm**?

°8: ¿**Cómo llueve!** (Línea: 362-364)

El entrevistador no ha dado paso a la frase errónea “¿cómo llueven eh!” Es posible que no la haya oído o bien que no la haya comprendido, por lo que utiliza “¿mm?” para insistir en su incompreensión. En este caso, es la misma informante quien se ha dado cuenta del error cometido en su turno y cambia de “llueven” a “llueve.”

c. La forma de la aparición de las correcciones de los interlocutores nativos.

Cuando el entrevistador detecta un error y decide corregirlo, la forma normal de intervención consiste en esperar a que el informante acabe su frase:

7: Porque el agua más...cada día más (Tos) no sé cómo explicarte...cada día el...**el nivel de la arena sube**

E Ahhh **subía ya** (Línea: 865-867)

Algunas veces, el interlocutor no espera a que el informante acabe su discurso y lo corta para insertar la corrección:

3: Sí sí sí muy bonito....playa u::::.....muy muy limpio...es **agua muy azul** o:::

E: **El agua está limpia** (Línea: 663-665)

Hay casos en los que la interlocutora corrige en discurso simultáneo; o sea, sin esperar a que el informante termine sus palabras:

3: //Pero// español no ¡eh!.....cualquier cosa...no importa e:::s un a veces hay una cosa muy importante tiene que resolver en el momento...se::: **atrasado** fecha y entonces //hay::: (X)//

E: //Se **atrasa**// (Línea: 613-617)

Hay otro tipo de corrección en el que la interlocutora ya tenía su discurso planificado, pero habiendo descubierto un error, se interrumpe a sí misma para emitir la corrección:

4: Pero yo::: cuando **me casó**

E: Eres...(X) **me casé** (Línea: 1163-1164)

En cuanto al turno en el que aparece la corrección, se puede decir que, normalmente, ésta surge en el turno que sucede al del error. Se puede observar en el ejemplo arriba citado.

Hay casos aislados en los que la corrección aparece en un turno más tarde, pero esta forma no es predominante. En el ejemplo que citamos a continuación, la interlocutora retrasa la corrección hasta dejar que el informante haya consumido un turno más. Aunque hay un turno extra, la distancia discursiva no es muy larga; es decir, todavía está muy cerca del error cometido, i.e. “un razón”:

4: Nosotros les pregunta.....eh...mm...ex...explicanos**un razón**...para::.....atacar a la China...o sea durante ocho años

E: Es verdad

4: Y matar a tantas gentes ¡eh!

E: **Una razón** (Línea: 988-993)

d. La insistencia en la corrección.

Muy pocas veces el interlocutor insiste más de una vez en la misma corrección. El propósito en insistir es doble: saber si el informante capta o no la corrección y, por otra parte, señalarle el error mismo:

4: //No.....porque// cuando yo::: **vino** aquí:::

E: **Vine**

X4: Pero hace sí

E: **Vine** (Línea: 105-108)

e. Doble o múltiple corrección: La misma corrección apunta a varios errores.

Cierto tipo de corrección es el que apunta a un par, o más, de errores del informante. En nuestro estudio esto sólo ocurre con respecto al grupo A. Ante la baja proficiencia y las abundantes malformaciones, la reformulación puede contener más de una corrección a la vez. En el ejemplo siguiente se puede ver que el informante ha utilizado mal el presente del verbo “poder” y después ha utilizado un gerundio en vez del infinitivo completivo:

3: Sí...sí por ejemplo tú trabajando por allí::: un año y::: **puede cobrando** tres años de paro

E: //**Puedes cobrar**// (Línea: 111-113)

f. La reformulación.

Citemos ahora un caso que no es propiamente de corrección, sino de negociación del significado. La entrevistadora le propone el sustantivo “escuela” al sujeto 2, pero éste no lo acepta y sigue insistiendo en el de “colegio.” Aunque las formulaciones mal estructuradas del sujeto 2 tienen que ver algo con la morfología, sin embargo, al ser distinta la unidad léxica, no debe considerarse como una corrección directa, sino como una reformulación:

2: //So::// solamente sí sólo extra vario poco día a la tudiá a **la co...colegio**
de...e::h.....de:://**(X)**//

E: //La **escuela**//

2: Sí //colegio//

E: //La **escuela oficial de idiomas**//

2: //Sí// en Madrid

E: //¡Ahhh en Madrid!// (Línea: 191-197)

3. ¿Qué es lo que han incorporado los informantes de las correcciones recibidas?

En el grupo A, los informantes sólo han incorporado 8 de 110 correcciones que les han hecho sus entrevistadores (Ver resultados en 5.1). Las reparaciones de sus fallos son aisladas y escasas en comparación con las numerosísimas correcciones que se les han hecho. Como los números de las incorporaciones son limitados, señalemos acto seguido qué es lo que exactamente se ha incorporado en el corpus.

La informante 1 no ha incorporado ni una vez las correcciones.

El informante 2 ha incorporado solamente una corrección en la primera grabación y dos ocasiones en la segunda grabación.¹² Las tres incorporaciones son un reconocimiento parcial de sus propios errores, porque en los tres casos existen correcciones de distintos niveles a la vez en la misma frase. En la primera grabación, el informante ha hecho una incorporación que consiste en la inserción de un verbo que ha omitido, pero no ha reparado el error léxico que es “seguridad”:

2:pero seguro privado pero **no seguro para:: para todo**
España seguro social

E: ¿**No hay seguridad social** //en Taiwán (X)?//

°2: //Sí **hay**// pero::: privado...más barato (Línea: 393-397)

En la segunda grabación, ha incorporado una corrección que afecta tanto a la unidad léxica como al número:

2': Sí...una empresa...**somo negocio**

E : **Sois socios**

°2': Sí...**socios** (Línea: 175-177)

También incorpora una corrección referida al género, pero no la que afecta a la cópula:

2': //Sí//.....mi mujer...**profesor**

E : //¿**Es profesora?**//

°2': //Profe...**Profesora**// sí (Línea: 905-907)

El informante 3 ha incorporado tres correcciones a lo largo de su discurso. En su primera reparación el informante inserta un verbo:

3: Sí muy suave...clima muy ss bien...y:: invierno **no frío**

E: **No hace frío**

°3: **No hace frío**...no hace frío...muy bien clima..... (Línea: 307-310)

Después de reformular un par de veces su oración, al final ha optado por “ninguno,” que era la palabra que utilizaba al principio. Recibida la corrección, el informante elimina la terminación “-o” del indefinido “ninguno,” que no puede preceder masculino singular:

3: //Y cuando// tú puede trabajar **ninguno**:: **nin...ninguno día** //tú trabajar//

E: //**Ningún día**//

°3: **Ningún día** (Línea: 402-405)

En el tercer caso, hay una sutil modificación de la inflexión verbal del tiempo presente. En efecto, la interlocutora no le ha proporcionado directamente la inflexión, sino que el informante la infiere:

3: //Siempre// **discutir nosotros** //con.....//

E: //**Discutís**//

°3: Sí sí **discutimos** (Línea: 409-411)

El informante 4 supera a todo su grupo en el empleo de la incorporación, efectuándola cuatro veces en total. En su primera reacción a la incorporación ha entendido que ha omitido el artículo y lo añade en el turno sucesivo:

4: Eh....y entonces el Tang.....mm normalmente es...mm **todo::s.....todas personas** coge...para el nombre...eh digo...perdón **para:: apellidos**

E: **Para los apellidos**

°4: **Para los apellidos** (Línea: 63-67)

El informante capta el fallo inflexional y lo sustituye con la respuesta proveída por la interlocutora:

4: Y **escucha**:::::

E: //Escucho//

4: //Eh sí//

E: //Mmhm//

°4: //Escucho//la gente::: que habla (Línea: 570-574)

La tercera modificación de esta estrategia se refiere al género:

4: Nosotros les pregunta.....eh...mm...ex...explícanos.....**un razón**...para:::.....atacar a la China...o sea durante ocho años

E: Es verdad

4: Y matar a tantas gentes ¡eh!

E: **Una razón**

°4: **Una razón** y::: ¡ah! deja...deja...deja bueno dejamos este tema por favor por favor o sea (Línea: 988-995)

La última incorporación en su discurso afecta al tiempo pasado y el informante 4 es el único sujeto en este grupo capaz de reparar esta categoría gramatical:

4: Pero yo::: cuando **me casó**

E: Eres...(X) **me casé**

°4: Mm **me casé** e:::s...era...eh tenía veinticuatro años (Línea: 1163-1165)

La mayoría de las incorporaciones gramaticales que han hecho los informantes del grupo B son similares a las del grupo A. Hay dos categorías que son de excepción, i.e. subjuntivo y verbo reflexivo, conceptos ausentes en la mayoría de la producción oral del grupo A.

En las entrevistas, las informantes 5 y 6 han sido corregidas una vez respecto al error relacionado con el uso del subjuntivo y son capaces de reincorporar estas correcciones en el discurso siguiente, lo cual no sucede con los informantes 3 y 4 al ser corregidos.

La informante 5, aunque conoce el uso del subjuntivo, falla no obstante en la concordancia inflexional. Pensaba ella que “ceder” se conjugaba como los verbos en -ar, por lo que cometió este error:

5: No.....no es que está un poco::.....casi **tenía la posibilidad de:: que me::: e:::h.....cedara** una:::

E: **Cediera**

°5: **Cediera** una::: una entrevista pero::.....tenía prisa de irme ya cuando::: terminé cuando estaba a punto de terminar todo aquello

(Línea: 1398-1404)

También en el ámbito del subjuntivo, el error cometido por la informante 6 difiere del ejemplo arriba citado. En cambio, en el siguiente ejemplo se puede hablar más de omisión de subjuntivo (y sustitución impropia por indicativo) que de falta de concordancia:

6: Y también elegí un punto importante **para que todo el mundo viene**

E: // **Viniera** //

°6: //El ministerio// cul...**vi...viniera** sí (Línea: 1051-1054)

El ejemplo que sigue ilustra el sobreuso del pronombre reflexivo, por falsa analogía, en vez de la omisión:

5: Entonces un día.....fue.....e:::.....nn.....**se cayó en una trampa** de estos ¿no? co:::nn

E: **Cayó en una trampa**

°5: Sí **cayó en una trampa** (Risas)

E: Mmhm

*5: **Cayó en una trampa** y::: y le golpearon...le::: le pelean y::: peleaban y:::.....y::: pero luego se encontró (Línea: 530-

537)

4. ¿Qué es lo que no han incorporado los informantes de las correcciones recibidas?

A) Con respecto a ambos grupos:

Los informantes han sido sometidos a más de diez tipos de correcciones gramaticales por sus entrevistadores. Las correcciones más frecuentes atañen al uso del artículo, las cuales totalizan más de treinta ocurrencias para el conjunto de ambos grupos, afectando mayoritariamente al grupo A. Normalmente, en este sentido el error más típico es el de omisión:

3: **Domingo:::** es fiesta

E: **El domingo**

X3: //Sí sí//

(Línea: 430-

432)

El concepto de plural es otra debilidad para ambos grupos. Por supuesto, el grado es distinto; el grupo B lo domina mucho mejor que el grupo A, cuyos miembros han recibido numerosas correcciones. Además, hay muchísimos errores de este tipo que no han sido corregidos para no perjudicar la fluidez de los intercambios:

2': **Como chino** //igual//

E : //Como **chinos**//

X2': //Sí//

(Línea:

399-401)

La distinción ser/estar es otro punto difícil para los dos grupos. El género también es un parámetro común de problemas. Diferenciar entre imperfecto y pretérito tampoco es tarea fácil para todos los informantes.

B) En el grupo A:

Los informantes del grupo A han incorporado escasas correcciones como las hasta ahora indicadas y por tanto no importa señalar aquí todas las incorporaciones. Lo que vamos a hacer es apuntar categorías en las que sólo los miembros del grupo A han encontrado dificultades.

Por ejemplo, la falta del verbo en una frase, sobre todo la ausencia de la cópula, es un error que no suelen cometer los del grupo B:

2: //Pero:::// original no es taiwanés Taiwán como ahora como Mallorca...**una**

isla

E: **Es una isla**

X2: Claro no puede dice yo nacido na:::(?) Mallorca soy
M...Ma...Mallo...//Malloquín//
(Línea: 54-58)

Otro fallo masivo del grupo A es la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo:

4: Ellos **piensa** ellos es mm blanco

E: ¿Qué dices?

4: **Ellos piensa** así

E: //Piensan//

X4: //Aunque// está en oriental...está e::n Asia...igual que nosotros...//igual que
los// (Línea: 1036-
1042)

También, los sujetos de baja proficiencia incurren frecuentemente en faltas de concordancia adjetivo/sustantivo:

4: Puede::: tener u::: mmmm e:::h sólo **este palabra** sólo **este letra**.

E: Solamente **esta** //palabra//

X4: //Sí// (Línea:
75-78)

El infinitivo es otro concepto que no queda nada claro para los sujetos del grupo A:

3: Sí (Risas) pero yo::: para lee:::r.....documentación...y **para hace**
documentación muy bien

E: **Para escribir**

X3: Sí **para escri...para hace** una...rellenar una impreso...eso muy bien
(Línea: 508-512)

Hay otras no-incorporaciones que no aparecen tantas veces, pero que precisamente constituyen los mayores problemas en su interlengua. Por ejemplo, no existe un uso sistemático de los tiempos verbales. El desconocimiento de los tiempos pasados les impide narrar una acción en dicha categoría temporal, etc.

C) En el Grupo B:

En total, hay 7 no incorporaciones para el grupo B en el espacio de 138 minutos. Como no son muchas, merece la pena especificarlas todas, para saber dónde están sus

fallos, tras tantos años del aprendizaje. Es de esperar que este análisis sirva como un termómetro para indicar sus puntos gramaticalmente débiles.

A continuación, veamos tres ejemplos referidos todos a la informante 5, que es la que menos incorpora las correcciones. Aquí hace caso omiso de la indicación para que cambie el tiempo verbal:

5: Y acabar allí o:::: ss.....pero no aquí...**prefería** yo a::: empezar a...aquí

E: // **Prefieres** //

X5: //Concretar// má:::s el tema y todo casi::: los capítulos así (Línea: 160-164)

En el ejemplo siguiente, tampoco incorpora la sugerencia para cambiar de imperfecto a pretérito:

5: Pero ella::: como tenía una vocación así::: **montaba una clínica** y:::

E: **Montó una clínica**

X5: Sí y iba mucha gente y::: bueno y luego vino...el protagonista

(Línea: 488-492)

Idéntica no incorporación cuando se le dan pistas para que cambie la cópula:

5: Que ya son **gente**::: bueno **está consciente** y::: sabes

E: Mmmm **es consciente**

X5: Sí...entonces yo me::: yo encanta llevar así como una enseñanza ¿no?

(Línea: 745-749)

El pronombre neutro “lo” tampoco es incorporado:

E: ¿A ver qué vas a hacer?

5: Quería ir u:::n como un mes a Inglaterra //como no::://

E: //¿Ahhh sí?//

5: **No conozco**

E: // **No lo conoces** //

X5: //Un mes así// y también como dos semanas en los países estos bajos

(Línea: 1107-1114)

Acto seguido, se dan dos ejemplos referidos a la informante 6. En el siguiente caso, se le ha proporcionado el superlativo correcto, el cual no integra:

6: Quiere sacar...**lo más...lo más éxito posible**

E: **El mayor éxito** mmhm

X6: Mmhm

(Línea: 130-

132)

Asimismo, tampoco recoge una indicación de género, error bastante generalizado en ambos grupos:

6: Y:::: **esta esta forma de creación es in...es...es es magnífico** ¿no?

E: **Es maravillosa**

X6: **Es maravilloso** y además es muy diferente de lo que han tenido Cervantes y

Rafael Alberti

(Línea: 874-878)

Ante un error de número que la informante repite dos veces, el entrevistador aporta una corrección que cae en el vacío:

7: Porque aquí los bares son muy normales...en Taiwán **no hay bar...no hay bar**

E: ¡Ahhh! ¿**no hay bares**?

X7: ¡Ahhh! no...no...bueno hay::: no sé

(Línea: 551-554)

5. Reacción de los informantes a la corrección.

La forma de incorporar la corrección difiere. En este apartado dividimos el tipo de incorporación en tres partes: la primera, en relación con el turno; la segunda, en relación con la exactitud, y la última, en relación con la cuestión del reconocimiento o detección del error.

Analizando la incorporación a través del aspecto del turno hay por lo menos cuatro modalidades por parte del informante, viendo desde esta perspectiva algunas muestras de lengua que ya se han citado anteriormente.

Una de ellas es incorporarla en el turno siguiente después de oirla:

4: Eh....y entonces el Tang.....mm normalmente es...mm todo:::s.....todas personas coge...para el nombre...eh digo...perdón **para::: apellidos**

E: **Para los apellidos**

°4: **Para los apellidos**

(Línea: 63-67)

Otra forma es incorporarla en un turno o varios más tarde:

4: Y **escucha**:::::

E: //Escucho//

4: //Eh sí//

E: //Mmhm//

°4: //Escucho//la gente::: que habla (Línea: 570-574)

La tercera modalidad consiste en no incorporarla, pero hacer saber que se toma nota mediante, vg., una respuesta de “sí”:

5: Que ya son **gente**::: bueno **está consciente** y:::sabes

E: Mmmm **es consciente**

X5: Sí...entonces yo me::: yo encanta llevar así como una enseñanza ¿no?

(Línea: 745-749)

La cuarta modalidad consiste en ignorarla por completo y continuar el discurso:

3: Sí...y::: yo.....todo hecho todo bien...trabajo todo::::: resolver todo problema.....y::: a veces todo ges...con trabajar con un gestor español muy difícil...chino porque no::: i::: idioma entre **ellos no entender**

E: //No se entienden//

X3: //Siempre mucho// problema.....siempre atrae mucho problema...un mu:::lta y::: paga de cargo...simpre casi todo restaurante chino pero yo no...ninguno cliente mío...paga multa pagale(?) yo he hecho todo bien bien bien y...pagá cuando quiere pagar dinero ...poco (Línea: 88-99)

Hablando de la exactitud de la incorporación, también podemos establecer cuatro tipos. En primer lugar, se habla de incorporación exacta, i.e., mera repetición de la corrección:

3: Sí muy suave...clima muy ss bien...y::: invierno **no frío**

E: **No hace frío**

°3: **No hace frío**...no hace frio...muy bien clima..... (Línea: 307-310)

La incorporación también puede ser parcial, i.e. cuando se incorpora una porción de la corrección en su discurso. El entrevistado sólo ha captado una parte de las informaciones metalingüísticas:

2': //Sí//.....mi mujer...**profesor**

E : //¿**Es profesora?**//

°2': //**Profe...Profesora**// sí

(Línea: 905-

907)

El tercer tipo de incorporación es la fracasada. Por ejemplo, en el diálogo siguiente, el informante 2 repite el segmento incorrecto “todo baja” con posterioridad a la corrección de la entrevistadora. La repetición en este caso se debe a no captación absoluta.

2: Este año todo restaurante...**todo baja**

E: ¿**Todos bajan?**

X2: **Todo baja**.....zz porque yo pienso...

(Línea: 451-453)

Por último, existe una intencionalidad de incorporar pero sospechamos que no ha podido conseguir una reparación exitosa por falta de conocimiento de la lengua meta. En el caso siguiente, al parecer el informante ha captado una parte de la corrección tocante al superlativo. Añade “más” en su turno sucesivo, pero no ha sabido incorporar toda la corrección. Según nuestra especulación, el sujeto ha captado bien ese “más” que lleva una gran carga semántica, pero al ser de lengua madre chino-mandarín no le es fácil producir el artículo, indicador del superlativo:

2': Sí cuatro hermano...una hermana yo::: un...yo::: yo es...mm yo **pequeño**

E : **El más pequeño**

X2': Sí...**más pequeño**

(Línea: 471-

474)

Otro tipo de respuesta a la corrección es un simple “sí” que sustituye a la incorporación y que aparece más como un conativo que no implica forzosamente la comprensión:

E: Es verdad.

3: Ahora me llama antes.....**a la tres.**

E: **A las tres.**

3: Sí. (Línea: 191-194)

A veces los informantes no se dan cuenta de la corrección hasta que empiezan a formular su frase sucesiva. En el caso que abajo se cita se puede observar que la informante 6 detiene su discurso planeado al reconocer su propio fallo. Da marcha atrás y vuelve a enganchar con la corrección anterior. Después de hacerlo, retorna a su frase medio abandonada y la completa:

6: Y también elegí un punto importante **para que todo el mundo viene**

E: // **Viniera** //

°6: //El ministerio// cul...**vi...viniera** sí

E: Mm mm mm

6: El ministerio cultura pues es un sitio fenomenal...pues es un sede central de
(Línea: 1051-1054)

Otro tipo de reconocimiento consiste en repetir la corrección un par de veces para dar señal de capacidad lingüística. Es muy particular este caso, porque la informante se ríe después de hacer la primera incorporación. Después de las risas, vuelve a incorporar la misma corrección:

5: Entonces un día.....fue.....e.....nn.....**se cayó en una trampa** de estos
¿no? co.....n

E: **Cayó en una trampa**

°5: Sí **cayó en una trampa** (Risas)

E: Mmhm

5: **Cayó en una trampa** y:::: y le golpearon...le:::: le pelean y:::: peleaban
y::::.....y:::: pero luego se encontró (Línea: 530-537)

El tercer tipo de reconocimiento es aún más curioso. Ante la corrección, la informante abandona su discurso y acude al entrevistador pidiéndole ratificación sobre algo que ha dicho previamente. Quizá por no haber sido consciente de la producción de su propio error, la informante desea contrastar ambos segmentos, correcto e incorrecto:

8: //Sí::://.....¿no?...entonces.....y luego al final...se puso:::: furioso mi
padre...pues estaba...porque **yo no le hizo...caso** ¿no?

E: **No le hiciste caso**

8: Sí entonces ¿qué (XX) qué te he dicho?

E: No le hizo

°8: ¡Ahhh! no::: no le le hice caso

(Línea: 629-635)

6. Reacción de los entrevistadores a la incorporación y la no-incorporación.

En la táctica preparatoria de nuestro trabajo, los entrevistadores normalmente no manifestaban nada ante una incorporación o una no-incorporación; la conversación continuaba:

3: Sí sí me enseña dueño jefa

E: Te enseñó

X3: (Risas)

E: ¿Qué tal el carácter de los americanos? Son buena gente ¿no?

(Línea: 558-562)

A veces, se acoge la incorporación con una actitud positiva y elogiadora::

4: Y escucha:::::

E: //Escucho//

4: //Eh sí//

E: //Mmhm//

°4: //Escucho//la gente::: que habla

E: Mmhm //¡muy bien!//

(Línea: 570-575)

Existe otra reacción, que es la insistencia en la corrección, según ya se ha mostrado en el apartado 2.d de este capítulo.

4.2 AUTO-CORRECCION

Hatch y Long (1980: 13) dicen: “Unplanned oral discourse has more “error” to be repaired and more space for development.” En el discurso natural se dan muchas más auto-correcciones que en un discurso elaborado de antemano. Este fenómeno es universal tanto en el discurso escrito como en el oral.

Los hablantes, sean nativos o no, van auto-corrigiéndose en elementos lingüísticamente poco satisfactorios y los van sustituyendo por formas mejor formuladas o más correctas. Es una operación lingüística que señala que el habla es un

acto dinámico y cambiante, fenómeno que no puede explicarse en el modelo lingüístico del hablante perfecto según las primeras teorías chomskianas. Hay una coordinación constante entre la actuación y la competencia; es decir, entre las formulaciones pronunciadas y el conocimiento de la lengua. En el caso de la auto-corrección, el hablante va y viene entre lo que ha archivado en la mente y su actuación.

La auto-corrección es una estrategia que se utiliza no solamente en la comunicación de L2 sino también en la de L1. Como en español hay muchas concordancias, por ejemplo entre el sustantivo y el adjetivo, el género etc., puede que exija un uso más extensivo de la auto-corrección--al menos en el ámbito morfosintáctico--que en otras lenguas que no tienen tantas concordancias, como por ejemplo el chino mandarín.

Un entrevistador, Miquel, al entrevistar a la informante 7, se ha hecho varias auto-correcciones en un discurso de aproximadamente cuarenta minutos:

*E: Cuan...cuando **bajas**...cuando...cuando **bajes** las escaleras

7: Sí

E: A la derecha (Línea: 464-467)

Ha cambiado de “bajas” a “bajes”, porque estaba mencionando una acción relacionada con el futuro hipotético, por lo que el contexto le obligó a usar el subjuntivo en vez del indicativo.

Otra auto-corrección pertenece al área semántica y se trata de un “code-switching” de español a inglés. El hablante se da cuenta de haber cometido un error de transferencia directa de su lengua materna, español. Ha utilizado un falso cognado, pero lo advierte y retrocede para hacer la debida reparación:

E: Ehhh the right of intimacy

7: Ah sí

*E: Y::: y::: es muy di...es muy divertido...**privacy**...**privacy**...no era **intimacy**

(Línea: 1062-1065)

Así, en la grabación con el sujeto 7 el entrevistador aporta evidencias de que los nativos también utilizan ampliamente la auto-corrección para remediar sus lapsus. El

“output” sirve como otro tipo de “input,” que luego es modificado con arreglo al propio conocimiento de las lenguas.

Normalmente, la auto-reparación atañe a ciertos niveles lingüísticos según específica Fathman (1980). En el corpus del presente estudio se puede observar que los informantes llevan a cabo sus modificaciones principalmente en los aspectos fonológico, sintáctico y por supuesto morfológico. Especialmente, las reparaciones morfosintácticas van a ser el foco principal del análisis siguiente.

1. ¿Qué es lo que han auto-corregido los informantes?

La auto-corrección es muy parecida a la incorporación de las correcciones de los demás. Siguiendo el mismo esquema de la discusión anterior, querríamos señalar aquí que el grupo A, en sus pocas reparaciones, pone de manifiesto el límite de su capacidad metalingüística para modificar sus errores.

Las principales auto-correcciones que han hecho los informantes del grupo A se refieren a los artículos, el género, el número, los verbos inflexionales de presente y la distinción entre presente/imperfecto. Veamos a continuación esas escasas auto-correcciones.

La informante 1 no ha hecho ninguna incorporación, ni tampoco se ha auto-corregido. Los datos muestran que su metalenguaje está muy estancado en ambos aspectos.

En dos grabaciones obtenidas, el informante 2 ha hecho auto-reparaciones parecidas tanto cuantitativa como cualitativamente. El resultado es consistente, porque dicho informante ha remediado sus propios errores 4 veces en la primera conversación y 3 veces en la segunda. Las reparaciones afectan por igual a malformaciones de a) artículo, b) plural y c) género.

a):

*2: //Claro//pero::: eso so:::n zz también es **la** China.....comunidad e:::h China comunista ¿sabe? (Línea: 45-46)

*2': Queda aquí año...**un** año (Línea: 328)

b):

2: Sí mm.....casi cuatro **año**

E: ¡Ahhh!

*2: Cuatro **años**.....//porque:....// (Línea: 34-36)

2': Como eh **su amigos**

E : Sí

*2': Y **su amigo**...todo habla pekinés (Línea: 518-520)

c):

*2:no quedar la...la...mm...la:::: la la la pueblo...entonce **los...la** chica todo volver ciudad ...ciudad muy lleno..... (Línea: 593-595)

*2': Todo...todo quiere luchá...los busca antes China Taiwán muy tranquilo...trabajá a la campo...tienes eh...fiesta...puede a la zz **un...una** discoteca o al cine una restaurante con su familia pero ahora no...ahora sólo para negocio. (Línea: 411-415)

Otro fallo que ha descubierto en sí mismo está referido a la inflexión del verbo “ser”:

*2: //Claro//pero::: eso *so:::n* zz también *es* la China.....comunidad e:::h China comunista ¿sabe? (Línea: 45-46)

El informante 3 ha reparado dos veces las inflexiones del presente:

*3: **Poder**.....(Risas) **puedo** hacer negocio::: entre Taiwán o aquí España o Francia (Línea: 132-133)

*3: //Sí sí sí// ca..cada todos los días **hablando...hablan...hablamos** inglés (Línea: 554-555)

y una vez sobre el género:

*3: Yo estuve **mucho...muchas** veces en Francia //(XX)// (Línea: 637)

y también una vez sobre presente/imperfecto:

3: **Es** guía yo...primero trabajo...guía yo

E: Mmhm

*3: **Era** guía

(Línea: 765-

767)

El informante 4 es el de mayor sensibilidad metalingüística de su grupo. En la entrevista narró que había consultado mucho sus diccionarios bilingües y que, además, sus hijos le corregían cuando cometía errores. Puede que su preocupación personal y la atención que presta a las correcciones de los demás fomenten su superioridad lingüística con respecto al grupo.

Notemos que el hablante 4 se auto-corrige sobre todo en tres categorías en las que el resto de su grupo no lo hace: distinción ser/estar, imperfecto y pretérito perfecto. Véase la primera:

*4: Ya e::h por un parte ya **estoy** español...ya **soy** español (Línea: 624-625)

Y en cuanto al uso del imperfecto, auto-corrige el número cuando advierte que habla no sólo de sí mismo, sino de un cierto grupo en el que se incluye:

E:tenéis problemas los chinos con los japoneses

*4: Ahora no...pero **tenía**.....**teníamos**.....porque ésto fue::: año::: cuarenta

(Línea: 967-970)

La tercera categoría se relaciona con el parámetro del tiempo pretérito perfecto:

*4: Cuando **ellos nacido**...no...e::h **han nacido** en China (Línea: 208-209)

En el grupo B, las informantes se han auto-corregido unas siete veces más que las del grupo A (Ver resultados en 5.1). Las categorías más comunes de la auto-reparación están referidas a problemas de género, artículos, plural y distinción presente/pasado.

Al igual que ocurre con la incorporación, los individuos de este grupo son capaces de corregirse en conceptos gramaticales como el subjuntivo, el “se” y el condicional, lo cual no ha hecho ningún miembro del grupo A.

De todos los sujetos de este estudio, la informante 6 es la que más se ha auto-corregido (ver tabla 5.7). No vivía aún en España cuando accedió a ser entrevistada;

sólo estaba de paso. Según nuestra intuición, su gran frecuencia de auto-corrección pudo haberse debido al hecho de haber estado alejada de España por mucho tiempo y a querer, por tanto, resarcirse de la falta de contacto vivo con la lengua. Así, se auto-corrigió 55 veces en sólo 37 minutos. Pensamos que su frecuente auto-corrección es un intento de volver a controlar los elementos lingüísticos, encajando el conocimiento previamente adquirido en la producción. Sus auto-correcciones se centran sobre todo en el artículo, el género, el número y los verbos irregulares. Especialmente la reparación de concordancia de género ha aparecido más de veinte veces.

2. ¿En qué no se han auto-corregido los informantes?

Hay cuantiosos errores de los que los informantes del grupo A no se han apercibido, por lo que tampoco los auto-corrigen. Dada esta gran cantidad de fallos, es imposible precisarlos todos en este estudio. En comparación, los miembros del grupo B han cometido sustancialmente menos errores, pero han reparado mucho más sus malformaciones lingüísticas.

“However, most L2 speakers probably do not correct themselves every time that they are aware an error has been made, for in spontaneous speech, the press for fluent expression forces a speaker to keep up the pace of his speech to make himself understood and to hold the attention of the person he is addressing” (Fathman, 1980: 80). Efectivamente, lo que ha declarado Fathman sucede en nuestro corpus. No todas las formulaciones erróneas han sido detectadas o auto-corregidas por los sujetos del grupo de alta proficiencia, quienes incluso pueden tener ciertas dificultades en determinadas estructuras.

La mayoría de los errores cometidos por los sujetos del grupo A no han sido auto-corregidos. Por el contrario, los sujetos del grupo B han incorporado y auto-reparado muchos de sus fallos. A pesar de ésto, todavía quedan algunos sin remediar. Una muestra de la informante 6, quien muestra descuido en el uso del subjuntivo, revela que los sujetos del grupo de alta proficiencia todavía tienen que “pulir” sus interlenguas para llegar a un estado de perfeccionamiento:

6: ¡Ay me alegro mucho que::: Agustín me trata tan bien! (Línea: 007)

3. La forma de la auto-corrección.

En cuanto a la manera de la auto-corrección, hay tres vías esenciales que los informantes emplean:

a) Sustitución:

En nuestro corpus, la sustitución es la vía principal de la auto-corrección. En el siguiente ejemplo, la informante 8 piensa que una unidad lingüística que acaba de pronunciar es errónea o no satisfactoria; por eso la sustituye con otra unidad que le parece más adecuada y convincente:

*8: No está bien...hay muchos...muchas revistas allí (Línea: 272)

b) Omisión:

Otra forma que aparece numerosas veces consiste en la omisión de un segmento innecesariamente emitido. En el siguiente ejemplo, la repetición de “son” intenta eliminar el artículo “la,” superfluo en este caso:

6: Porque son participantes porque son la son son gente viene de todos par...todas partes (Línea: 537-538)

c) Caso dudoso:

A veces, el informante duda de la forma correcta. Efectúa su reparación, duda de la misma y, finalmente, vuelve a la forma pronunciada en principio:

*5: No ha no había no ha cambiado (Línea: 39)

4. Fenómenos discursivos de la auto-corrección.

Vamos a ver unos fenómenos discursivos relacionados con la auto-corrección. Normalmente una auto-corrección aparece inmediatamente después del fallo cometido. Ocasionalmente la auto-corrección sucede dos veces en la misma entrevista, la cual puede demostrar que el informante intenta superar el mismo “bache.” Otro fenómeno curioso es la repetición de la misma modificación varias veces después de haber cometido el fallo.

a) La distancia entre el fallo y la auto-corrección.

La cuestión de la distancia entre el fallo cometido y su correspondiente sustitución tiene paralelismo con el asunto de la incorporación.

La mayoría de las veces, la auto-corrección sucede inmediatamente a la comisión del fallo como lo que señala van Lier (1988):

*4: Sí...le cuesta...ésto se pasa **todo**:::...**todas las personas**

(Línea: 650-651)

A veces, la auto-corrección pasa al otro turno, pero siempre procurando quedar muy cerca de la fuente problemática, es decir, mediando pocas palabras:

7: ¿Y luego el postre qué **hay**? (Risas)

E: //Sí sí//

*7: //¿Qué **había**?//

(Línea: 664-

666)

b) Aparición de la misma auto-corrección dos veces no seguidas.

Tenemos también el interesante ejemplo de que una misma auto-corrección aparezca dos veces en la misma grabación de turnos bien diferentes. A mitad de la conversación, el informante empieza a tener problemas con el género de la palabra “universidad”:

5: No ni na::: al entrar en **el** e:::n **la** universidad prime año...primer año nulo

(Línea: 758-759)

Al final, le surge de nuevo el mismo problema y lo resuelve inmediatamente:

5: Zz no::: es **el la** universidad (Línea: 1310)

c) Varias repeticiones de la misma auto-corrección.

La informante 7 descubre que ha cometido un fallo no deseado, por lo que en seguida pone en marcha el mecanismo de auto-corrección. Después del error dice “a::h” y luego repite tres veces la forma correcta. El énfasis que supone la triple repetición puede significar que se trata de un lapsus involuntario:

*7: El poeta chino que no ss que no sabe nada...y yo y la presetadora...**ellas las dos e::h son catalanes ca...a::h catalanas**

E: Mm

7: **Catalanas catalanas**...yo y el poeta

(Línea: 1335-1339)

CAPITULO 5

RESULTADOS Y DISCUSION

5.0 INTRODUCCION

Dividiremos este capítulo en dos partes: la primera trata de los resultados obtenidos en este estudio; es decir, a través de tablas estadísticas observaremos las diferencias existentes entre los informantes con respecto a la incorporación de correcciones y la auto-corrección en el aspecto morfosintáctico de su interlengua. En cuanto a la segunda parte, intentamos situar nuestros datos en el contexto de las teorías actuales y compararlos con otros estudios.

5.1 RESULTADOS

5.1.1 La incorporación morfosintáctica

Los informantes están divididos en dos grupos: grupo A, a cuyos miembros asignamos los núms. 1, 2, 3 y 4; éstos representan la categoría de baja proficiencia. En cuanto al grupo B, lo constituyen los miembros de alta proficiencia, y los numeramos 5, 6, 7 y 8.

Veamos primeramente los datos transversales. En total, las 8 conversaciones que han sido grabadas tienen una duración de 134.5 minutos, con 12.202 palabras y 1.374 turnos para el grupo A; para el grupo B, la duración total es de 138 minutos, con 13.508 palabras y 1.718 turnos. En la primera tabla (v. infra) se puede ver el tiempo, la palabra y el turno que ha consumido cada informante en su grabación respectiva.

Tabla 5.1: Palabra, tiempo y turno consumidos por cada informante en su grabación respectiva

Palabras, minutos y turnos son unidades que se van a emplear en los análisis posteriores. Hay que destacar ciertos casos especiales; por ejemplo, el informante 2 ha consumido pocos turnos porque la entrevistadora no siempre podía interrumpir su locuacidad. La grabación de la informante 8 es la más corta de todas, con sólo 23,5 minutos.

Como hemos precisado en el apartado del método de análisis de los datos, la incorporación está cuantificada de acuerdo con el número de turnos y el tiempo, y la auto-corrección bajo los conceptos de la palabra y el minuto.

La segunda tabla representa el número de las correcciones morfosintáticas que ha recibido cada individuo. Al comparar ambos turnos, se ve que los entrevistadores corrigen con mucha mayor frecuencia en el grupo A, donde se registra un total de 110 intervenciones de corrección a lo largo de 1.374 turnos; dividiendo, vemos que el

promedio de ocurrencia de la corrección es una por cada 12,4 turnos. En gran contraste, las correcciones del grupo B totalizan 19 a lo largo de 1.718 turnos, lo que supone un promedio de una ocurrencia de corrección por cada 90 turnos; es decir, muy lejos de la media del grupo A. Esto indica que las informantes del grupo B cometen muchos menos errores en las grabaciones, por lo que los entrevistadores no tienen que corregirles tantas veces como a los del grupo A.

Tabla 5.2: Número de correcciones en relación con el turno

En cuanto a las correcciones en relación con el tiempo, también se observa una gran diferencia entre ambos grupos. Los entrevistadores corrigen a los entrevistados cada 1,57 m. en promedio. En el grupo B, esta frecuencia es de una corrección por cada 7,51 m.

Tabla 5.3: Número de correcciones en relación con el tiempo

A continuación, presentamos la tabla 5.4, que especifica el total de ocurrencias de corrección explícita e implícita con sus respectivas incorporaciones. También viene el apartado del número total de las incorporaciones de correcciones explícitas e implícitas. Al final se muestra el porcentaje de la incorporación sobre la corrección.

Tabla 5.4: Incorporación de corrección explícita e implícita en cada uno de los ocho informantes y el porcentaje de la incorporación de cada informante

En esta tabla se puede apreciar la considerable diferencia entre los dos grupos. Los del grupo A incorporan muy poco las correcciones de sus interlocutores. Al contrario, el grupo B tiende a incorporar por lo menos la mitad de todas las correcciones. El resultado indica que en el *continuum* de la corrección el porcentaje de la incorporación no es absoluto, es decir, no todas las informantes del grupo B son capaces de detectar--y por consiguiente, incorporar--todas las correcciones (68% de incorporación); asimismo, los del grupo A, aunque de metalenguaje menos activado, incorporan un 7%. En la incorporación, el grupo B supera en diez veces al grupo A.

El informante 4 es el que ha incorporado más correcciones en el grupo A (casi el triple que el informante 3); pero en comparación con la informante de peor actuación en

el grupo B (i.e., la núm. 5), ni siquiera llega a una cuarta parte de las incorporaciones de ésta.

Otro punto a destacar en este estudio es que la forma predominante de la corrección es la explícita (88%); es decir, ante el error de los entrevistados, los entrevistadores optan casi siempre por emitir la versión corregida a fin de que el sujeto la detecte e incorpore.

Aparte de los resultados transversales, también hay datos longitudinales que vienen de las dos grabaciones del informante 2. El patrón de intervención correctiva de sus interlocutoras es muy consistente. La aparición de cada corrección morfosintáctica oscila entre 13 y 14 turnos, como viene señalado en la tabla 5.5:

Tabla 5.5: Las correcciones al informante 2 relacionadas con el turno

En la tabla 5.6 hay un contraste de las correcciones que el informante 2 ha recibido y las incorporaciones que éste ha realizado. Estos datos se refieren a dos grabaciones con un espacio de 16 meses entre ambas. La incorporación no ha variado considerablemente: en la primera grabación (7.6%), y en la segunda (5%):

Tabla 5.6: La incorporación de correcciones del informante 2

5.1.2 La auto-corrección morfosintáctica

Cuantitativamente se observa una gran diferencia entre los dos grupos en el aspecto de la auto-corrección morfosintáctica. El resultado es paralelo al de la incorporación.

En la tabla 5.7 en total solamente hay 17 auto-correcciones en el grupo de proficiencia baja; sin embargo, hay 129 en el grupo B. El grupo A se auto-corrige una vez cada 7,91 minutos y el grupo B cada 1,06 minutos. En cuanto a la aparición de la auto-corrección calculada bajo el concepto del tiempo, el grupo B supera en 7,4 veces al grupo A.

Cuantificado por la palabra, el grupo B también destaca mucho más que el grupo A. El grupo A se auto-corrige cada 717 palabras y el grupo B cada 104 palabras. La diferencia entre ambos grupos es 6,9 veces, por supuesto favoreciendo al grupo B.

Tabla 5.7:

La auto-corrección morfosintáctica en relación con la palabra y el minuto.

* Para evitar la división por cero, sustituimos este valor por uno.

El informante 4 es el que más se auto-corrige (precisamente es quien habla el mejor español en su grupo). A pesar de su relativa sofisticación lingüística, en comparación con las extensísimas auto-correcciones realizadas por el grupo de proficiencia alta, todavía se ve su obvia desventaja en la utilización de esta estrategia.

Paralela consistencia se puede encontrar en los datos longitudinales del sujeto 2, quien se auto-corrige tres veces en cada entrevista; estos datos demuestran un patrón de regularidad. A tal fin, v. tabla 5.8:

Tabla 5.8: La auto-corrección morfosintáctica del informante 2 en 2 grabaciones.

5.2 DISCUSION

Los principales resultados obtenidos en este estudio son: a) los sujetos del grupo B reciben menos correcciones de sus interlocutores nativos (19 veces) que los del grupo A (110 veces) en similar espacio de tiempo y turnos; b) los del grupo B incorporan el 69% de todas las correcciones morfosintácticas, porcentaje unas 10 veces superior al 7% de incorporación en los aprendientes de entorno natural; c) los del grupo B se auto-corrigen unas siete veces más que los del grupo A en similares tiempo y totalidad de palabras; d) el grupo que incorpora más las correcciones de sus entrevistadores es también el que más se auto-corrige, mostrando así su consistente actividad metalingüística; e) el grupo B comete muchos menos errores, pero es mucho más exigente o crítico respecto a su propia producción lingüística. Al contrario, el grupo A, con sus cuantiosos errores, se muestra muy insensible tanto a la corrección como a la auto-corrección.

5.2.1 La adquisición de una segunda lengua en el entorno natural

El resultado logrado en este estudio con cifras tan contundentes acerca del uso de dos estrategias metalingüísticas en los dos grupos puede tener algunas posibles interpretaciones. Los principales criterios en los que nos basamos en este estudio para seleccionar a los sujetos son la instrucción formal y los años de estancia en España. El grupo A apenas ha tenido oportunidades de pasar por el aula para estudiar español y ha optado por lo más “fácil” y “sencillo”, que es la interacción en la calle. El grupo B ha tenido por lo menos cuatro años de instrucción formal antes de venir a España y después ha seguido recibéndola; también ha practicado su español en el entorno natural.

Lo primero que hay que cuestionar es la supremacía dada por algunos lingüistas al aprendizaje mediante interacción en entorno natural. Investigadores como Krashen concibe que “‘acquisition’ occurs subconsciously as a result of participating in natural communication where the focus is meaning” (Ellis, 1985: 261). Nuestro estudio aporta datos desfavorables para este tipo de posturas, porque de ningún modo las actuaciones lingüísticas de los informantes del grupo A reflejan que hayan obtenido un conocimiento superior de la lengua castellana después de un periodo tan largo de interacción en el entorno natural.

El caso de Wes constituye un buen ejemplo en apoyo del citado punto de vista. Schmidt (1983) considera que sólo la interacción no basta, porque su sujeto siempre da

prioridad al contenido del mensaje en vez de a la forma. Pero el reciente estudio descrito por Ioup et al. (1994) aporta evidencias contrarias, afirmando que su informante, Julie, durante 26 años ha conseguido una competencia lingüística sofisticada (casi nativa) en la lengua árabe a través de interacciones exclusivamente en el entorno natural. La aparición de este estudio reanima el debate sobre si las interacciones en el entorno natural son un medio suficiente para conseguir una adecuada competencia o no.

En general, hay más lingüistas (Pica, 1983; Pavesi, 1984; Pavesi, 1986 y Ellis, 1989) que apoyan el efecto del aprendizaje en el aula que en el entorno natural. Por ejemplo, en el estudio realizado por Pavesi (1984) quien compara la adquisición de la oración de relativo entre 48 estudiantes italianos que han recibido instrucción formal en el bachillerato y 38 trabajadores también italianos que han adquirido su inglés en el entorno natural, confirma que los que han recibido clases gramaticales han logrado un nivel superior al de sus compatriotas. "Instruction may serve to accelerate acquisition and also may contribute to higher levels of ultimate success (Long, 1988)" (Ellis, 1989: 322). Y estamos de acuerdo con lo que concluye Ellis en el mismo artículo que "Formal instruction may serve to prevent fossilization." (Ellis, 1989: 324)

Hay pros y contras sobre las dos vías de aprendizaje.

El aprendizaje en el aula proporciona bastante exactitud, pero no facilita demasiadas interacciones auténticas ni mucha fluidez (ver la transcripción de la informante 8, línea: 198-230). Así vemos que las informantes del grupo B con razón se quejaban de su bajo grado de comprensión apenas llegadas a España, a pesar de haber cursado en Taiwán cuatro años de Filología Hispánica (ver la transcripción de la informante 5, línea: 316-322). El aprendizaje en el entorno natural es una vía importante de acceso a L2, pero creemos que en general no es adecuada ni suficiente para conseguir un aceptable conocimiento sistemático de la lengua, si no viene acompañada de otros medios como la instrucción formal (ya sea por auto-formación o con quienes posean el conocimiento de la lengua meta) y, por supuesto, mediante la constante consulta con los nativos.

Lo ideal, obviamente, será combinar esas dos vías de aprendizaje para que se complementen como lo que han practicado las informantes del grupo B. Para nosotros, existen peligros de la estabilización/fosilización en etapas muy primitivas, si sólo se practica la lengua a través de interactuarse con los hablantes nativos en la calle sin hacer ninguna reflexión sobre el uso correcto de la lengua meta.

5.2.2 El papel de la corrección y la incorporación en el proceso de la adquisición de una L2.

El papel de la corrección se ha convertido en un objeto de polémica hace décadas. Algunos lingüistas afirman que es esencial para facilitar el aprendizaje o para la prevención de la F, pero otros argumentan que su efecto es limitado, incluso nulo. La mayoría de los estudios examinan el papel de la corrección sólo a través de la perspectiva de la fuente de la corrección, es decir, estudian si los interlocutores corrigen o no a los aprendientes. A diferencia de dichos estudios, el nuestro ha adoptado otra manera de análisis consistente en examinar el aprovechamiento del aprendiente sobre este input, continuando la línea iniciada por Crookes y Rulon (1985) y Gass y Varonis (1989).

La gran diferencia en la detección y el empleo de la incorporación entre los dos grupos experimentados sugiere que el motor principal en la selección de la corrección es el propio aprendiente. La positiva relación entre la alta proficiencia y el elevado porcentaje de incorporación de la corrección nos permite afirmar que es el aprendiente quien está intentando perfeccionar su conocimiento de la segunda lengua; por tal razón, persigue este tipo de “input”.

Los sujetos que realizan el aprendizaje principalmente en la calle tienden a descartar el uso de este “input” negativo; al contrario, los del aula son los que tienden a abrirse más para someterse a la corrección de los nativos, dando lugar así a que cambien las malformaciones lingüísticas. Al comentar el éxito de su informante, Julie, quien pertenece al aprendizaje en el entorno natural, Ioup et al.(1994: 92) describen “Julie, from the very beginning, consciuosly manipulated the grammatical structure of the language. She paid attention to morphological variation because she saw it as necessary for successful communication. When she received error feedback, she made mental note of the information it provided. Her attitude toward grammar was that it needed to be mastered correctly.” Al revés, Wes no tiene en cuenta las correcciones de sus interlocutores, con lo cual no es de extrañar que su interlengua esté paralizada.¹³ Lo que aportan Ioup et al. (1994) coincide exactamente con los resultados de esta tesis que indican que para avanzar en la proficiencia de la lengua meta es importante prestar atención a la provisión de las correcciones de los interlocutores y además pasar a utilizarlas.

Es obvio que la exactitud sintáctica de los informantes del grupo A no ha aumentado a pesar del tiempo que llevan en España. Sin embargo, el grupo B va acercándose a la lengua meta. Juzgando a través de las actuaciones lingüísticas, es obvio que en un acto de comunicación, los miembros del grupo A se centran en el mensaje y los del B no sólo en el mensaje, sino también en la forma. Al conversar, los de grupo A tienden a preocuparse sólo por el contenido e ignoran las correcciones de sus interlocutores que son mayoritariamente morfosintácticas. En cambio, las del grupo B sí que las captan con bastante éxito.

Es justo decir que el desarrollo interlingual del grupo B es mucho más equilibrado que el de sus compatriotas de aprendizaje callejero. Esto quizás tenga por lo menos una posible explicación, y es que los que han recibido instrucción formal antes de llegar a España han tenido el privilegio de no tener que lanzarse a un mundo desconocido y allí verse obligados a comunicarse de forma precaria antes de aprender la lengua. La presión del tiempo de comunicación es distinta para los dos grupos. Los del grupo A han pasado el trauma de la incomunicación al principio y poco a poco van asimilando la lengua en una situación de “comunicarse para aprender y aprender para poder comunicarse” (Perdue, 1993a: 9).

A continuación, vamos a analizar los datos utilizando unos modelos vigentes del campo de la adquisición de L2.

Es natural que la comunicación de los aprendientes del entorno natural se base en gran medida en la activación de los elementos semánticos, que resultan ser un medio relativamente fácil y eficaz en la comunicación verbal. En el ejemplo siguiente, se puede observar el alto grado de dependencia de esta estrategia en el informante 2, quien a nuestro parecer es el que tiene la proficiencia más baja de todos. Sus estructuras son simples; los verbos están mal inflexionados y el orden de las palabras es gravemente desviado de la lengua meta:

2: Porque si.....mucho trabajador no sólo quiere...gasto más...entonce...claro entonce gasto qui...quiere más yo quiere más cliente viene...entonce nosotros precio:: zz comida también quiere subí...si subí demasiado...entonce cliente no viene.....entonce para nosotros empresa pienso ¡ay! muy difícil...mejor...familia trabajar..... (Línea 426-432)

Esto coincide con el modelo propuesto por Skehan (1993), para quien tanto en la adquisición de L1 como de L2 suceden tres etapas: la primera, “lexicalisation”; luego, “syntactisation” y al final “relexicalisation.” Es posible que los aprendientes de la interacción natural que aparecen en este estudio, así como otros muchos como Alberto y Wes, se queden en la primera fase y no accedan a la segunda ni la tercera, porque son etapas complicadas y dan poco resultado. En una de las entrevistas, el informante 2 confiesa que su motivo para venir a España no es aprender español (ver pág. 56). La razón de no aprender que ha dado es simple: no hay tiempo. Su meta al quedarse en España no es más que sobrevivir y luchar para su propio negocio.

La falta de interés en profundizar en el conocimiento del español determina el alejamiento de las complejas reglas gramaticales. Bajo el modelo de “hypothesis testing”, los aprendientes de entorno natural, contrariamente a los del grupo B, no hacen un gran esfuerzo por ensayar las reglas que han aprendido en el aula o en otras ocasiones. Como se ha dicho con anterioridad, no les importa mucho la exactitud gramatical, porque ya les funciona más o menos la comunicación. Por tal razón tienden a no modificar y no confirmar sus hipótesis lingüísticas. La consecuencia es que los errores siguen persistiendo en su repertorio sin poder ser erradicados.

Algunos modelos inspirados por la ciencia cognitiva también pueden dar posibles explicaciones de la no adquisición. El “input” se puede considerar como un tipo de estímulo. Gass y Selinker (1994: 298) esbozan la ruta del “input” hasta el “output” como “1) apperceived input; 2) comprehended input; 3) intake; 4) integration; 5) output.” Los del grupo A aparentemente tienden a fracasar en captar las indicaciones correctivas de sus interlocutores; es decir, la corrección no ha pasado por la segunda fase de “comprehended input,” ni por las fases posteriores como el “intake,” la “integración” y, al final, el “output.” Es posible que el “input” negativo “entre”, pero de entrar queda bloqueado. Como no ha sido interceptado, al final sale del sistema interlingual sin tener apenas impacto o influencia. Vamos a ejemplificar en lo siguiente:

La corrección de la entrevistadora al informante 3--”el primer trabajo”--no ha sido aprovechada por éste. Consecuentemente, el mismo error aparece en seguida en el turno sucesivo de su discurso:

3:principio yo.....mucho año es mucho antes yo principio
traba...**primero trabajo** es agencia de viaje

E: **El primer trabajo**

X3: Es guía yo...**primero trabajo**...guía yo

E: Mmhm (Línea: 761-766)

Schmidt (1990) reitera que “noticing the gap” facilita el aprendizaje. Tomlin y Villa (1994: 199) dan el visto bueno al concepto de Schmidt y afirman que “acquisition requires detection.” La detección representa “the cognitive registration of some stimuli” y está relacionada con otros términos cognitivos como “awareness” y control.

En la misma línea, Gass y Selinker (1994) comentan que para que haya cambio gramatical, se necesita notar un “mismatch” del “input” y sus propias formulaciones. Todeva (1992: 229) considera que la F resulta de “an inability to notice the discrepancy between the interlanguage and the target language.” El “input” negativo sirve precisamente para sugerir esta discrepancia lingüística.

En nuestra opinión, cuando un aprendiente incorpora una corrección puede ser una clara señal de que el input ya ha sido comprendido y se halla en el proceso de integrarse al sistema interlingual, aunque sea temporal. Como su sistema es mucho más abierto y permeable (Adjemian, 1976) y dinámico, es más fácil que penetre el “input” negativo.

En los ejemplos que a continuación citaremos, se puede observar el contraste de la permeabilidad de ambos grupos. Durante la conversación con el informante 2, la entrevistadora ya lleva tiempo observando la frecuente ocurrencia del abuso de “a la calle,” una frase hecha, y al final acaba por corregirla. En la línea 1059 le proporciona la forma correcta, i.e. “en la calle.” El informante se muestra impermeable ante la sugerencia y repite dos veces el mismo fallo. Dada esta total inflexibilidad, no es de extrañar que la segunda intervención (en la línea 1063) tampoco consiga penetrar en su sistema interlingual:

2': Ahora ss...ahora sí...ahora sí...ahora por ejemplo...una familia...puede...pone una...una::::: una mesa...o una olla...**a la calle**...con fuego...tú hace una comida...**a la calle**...pone dos mesa...eso son...privado...de negocio...puede

E : ¿Ahhh sí?

2': Sí...ahora sí

E : //¡Fíjate!//

2': //**A la calle**//...puede

E : **En la calle**

2': **A la calle**...no hay tienda...no hay dinero...no puede alquilé una... local...y...
y para funciona...entonce pone...**a la calle**...también puede

E : **En la calle**

2': La policía no... puede libre...éso (Línea: 1050-1064)

Este ejemplo sugiere la impermeabilidad de su sistema interlingual.

Al contrario, la informante 7 en el ejemplo a continuación no sólo muestra su alta atención al “input” negativo, sino que también lo sabe expandir. El hecho de que esta informante capte perfectamente la pista proporcionada--”subía”--por su entrevistador y la parafrasee en “iba subiendo,” muestra la alta permeabilidad y creatividad de su IL:

7: Porque el agua más...cada día más (Tos) no sé cómo explicarte...cada día el...**el nivel de la arena sube**

E: Ahhh **subía ya**

°7: Sí...**subía...iba subiendo** (Línea: 865-868)

Consideramos que la permeabilidad interlingual es un punto clave que permite la incorporación de nuevos elementos lingüísticos. A partir de esta integración es posible que el conocimiento de la lengua meta vaya creciendo.

Según Schachter (1986: 218), “the metalinguistic input provided information to the learner that the native speaker has trouble with the learner’s linguistic forms.” La corrección es un desacuerdo a la vez que una luz roja con la que los interlocutores indican que algo va mal en el discurso. El resultado conseguido en este estudio favorece la predicción de Vigil y Oller (1976), White (1987) y Maior (1988) quienes resaltan la importancia de recibir el “input” negativo para frenar la F.

Las conclusiones obtenidas aquí no tienen por qué contradecir otros estudios referidos al escaso efecto de la corrección. Hay dos importantes factores en el acto de corrección: uno, afectivo; otro, cognitivo (Vigil y Oller, 1976). Por esto, a menudo la corrección no tiene éxito por no tener en cuenta el filtro afectivo del aprendiente y por no enfocarse adecuadamente en su sistema actual de IL. A nuestro parecer, el uso del “input” negativo depende de la preparación, la receptividad y la concienciación del

individuo. Si éste se preocupa por su proficiencia, entonces presta más atención a este tipo de “input”. Relacionando la cuestión de no usar el “input” con el problema de la no adquisición, se pueden hallar determinadas situaciones muy negativas para la adquisición de segundas lenguas. La peor de dichas situaciones consiste en no aprender por falta de acceso al “input” negativo. Otra, también muy grave, es la que viene denominada por Andersen (1986) como “unconscious incompetence”; es decir, que los aprendientes “make mistakes but are unaware of their errors” (Todeva, 1992:241). La tercera se reduce a saber que se tienen fallos, pero sin querer remediarlos y dejar que el “input” pase en vano.

A continuación intentaremos acercarnos a las razones por las que los aprendientes de baja y alta proficiencia incluyen y excluyen la utilización de la incorporación de las correcciones de los demás. Comenzaremos viendo por qué los aprendientes acuden tanto a esta estrategia.

La explicación de que los aprendientes del grupo B presten especial atención, es que saben perfectamente que la corrección es una fuente potencial de elevación del nivel de su castellano. En nuestra opinión, muchos aprendientes preocupados por su proficiencia sacan buen partido a esta técnica para aprovechar la rentabilidad de sus conversaciones, como ocurrió cuando un joven neozelandés después de haber recibido una corrección mía dijo acerca de esta estrategia: “Incorporo tu corrección en mi discurso sencillamente es (sic) porque quiero mejorar mi lengua.” Lo que demostró que la incorporación le parecía una estrategia fructífera y pensaba que, practicándola, mejoraba su español.

Además, es posible que existan otras posibles interpretaciones sobre el hecho de incorporar una corrección:

- 1) El informante se preocupa por su actuación, porque un error es una señal de su insuficiencia lingüística. Quiere, pues, demostrar que es capaz de controlar la lengua a través de una incorporación.
- 2) A veces los fallos que cometen son lapsus en vez de verdaderos errores (Corder, 1971). El lapsus constituye una falta de coordinación entre la actuación y la competencia lingüísticas. El informante incorpora esas formas aprendidas, pero no adquiridas, para poder intensificar el proceso de automatización.
- 3) Al informante le parece provechosa y relevante la información metalingüística.

- 4) El informante ensaya la corrección una vez recibida para encajarla en su conocimiento actual.
- 5) Se repite la corrección, a veces más de una vez, para apuntalar sólidamente el concepto en la memoria.
- 6) A través de su “output,” el informante comprueba si el “input” recibido es correcto o no.
- 7) Mediante la incorporación el “output” del informante le sirve a su vez de “input.”
- 8) El informante repite o incorpora el modelo que le ha facilitado su interlocutor sin saber el porqué.

Si preguntamos por qué los del grupo A incorporan la corrección menos que los del grupo B, es posible que encontremos las siguientes especulaciones:

- 1) La razón principal de la menor incorporación por parte de los del grupo A es sencillamente por no tener suficiente control sobre la lengua castellana; es decir, no saben de qué manera les están aportando el uso correcto de la lengua, o simplemente no saben o no advierten que se les corrige. En los datos de Lennon (1991) y Washburn (1994) también confirman que en sus sujetos hay una falta de sensibilidad a las correcciones de sus interlocutores. Un estudio cognitivo nos permitiría comprender que la falta de anclajes conceptuales impide la incorporación de la nueva información.
- 2) Es posible que sepan que están siendo corregidos, pero dada la falta de una representación sistemática de la gramática en su mente no pueden hacer nada frente a las correcciones.
- 3) Su percepción metalingüística es menos sensible, probablemente debido a la ausencia de instrucción formal, pues a lo largo de los años de su adquisición de español han recibido demasiada “luz verde” y poca o ninguna “luz roja.” (Brown, 1987).
- 4) La gramática del español es, en efecto, demasiado complicada e inasequible, como le parece a la informante 1.¹⁴
- 5) No tienen mucho interés en mejorar su competencia lingüística, pues ya han conseguido un cierto grado de comunicación.

Hay que tener en cuenta que tampoco todas las informantes del grupo B incorporan todas las correcciones. Nuestras sospechas son las siguientes:

- 1) Poseen mucho conocimiento sobre la lengua, pero no completo; es decir, todavía les quedan algunas lagunas.
- 2) Hay algunas reglas mal asimiladas que les impiden entender cuál es la forma correcta y la incorrecta.
- 3) Pueden reconocer la mayoría de las correcciones. A veces no quieren remediarlas por razones diversas; por ejemplo, exceso de pundonor; confianza entre informante y interlocutor; pérdida del turno oportuno para realizar la incorporación, etc.

Al final de este apartado, vamos a ver algunas posibles consecuencias de la no incorporación.

En el presente corpus existen numerosas evidencias del fracaso que conlleva el no incorporar las correcciones. Ante todo, tanto en el grupo A como en el B los mismos errores aparecen fijados en el discurso sucesivo. Veamos un contundente ejemplo de F, referido al verbo “quedar/quedarse.”

Al informante 2 le encanta utilizar el verbo “quedar,” que por falta de dominio emplea en lugar del reflexivo “quedarse.” Los siguientes ejemplos muestran la persistencia de este error--17 veces--en la primera entrevista (diciembre de 1991). Veamos cómo el informante usa impropriamente el mismo verbo antes de la intervención de su interlocutora, Amparo:

2: //No// muy poco.....muy poco siempre **queda** aquí.....

(Línea:

005)

2: Pero:: más antes...más cerca de mar entonce::::vive:: vas a la mar entonce vive:: Formosa entonce:: **queda** allí mucho tiempo.....

(Línea: 048-050)

2: Yo trabaja allá...claro cuando yo **queda** aquí porque..... (Línea: 079)

2: Entonce pide yo para allá...entonce yo antes para aquí...**queda** aquí un año yo pienso:: para::.....

(Línea: 085-086)

2: Porque soy soltero...entence joven...entonce trabajá en un restaurante...claro quiere ganar dinero entonce puede para viaje ¿sí o no? entonce::: zz sino no puede...no puede pide visa entonce **queda** aquí.....

(Línea: 092-096)

2: //Pero// somo...zz porque más o menos cada día...ello **queda**::: colegio más **queda** a la casa

(Línea: 128-129)

2: Ah, sí...(Tos) cuando yo **queda** aquí ni una letra puede hablar

(Línea: 179-180)

2: //Entonce...// ni una.....puede entonce::: zz claro entonce::: quiere trabajá restaurante zz porque yo no::: tengo experiencia para coci::: cocina...nunca trabaja coci...cocina también como una profesional cocinero...entonce::: sólo habla...puede habla inglés...entonce antes cuando **queda** aquí poco poco cada colegio como aquí.....

(Línea: 182-188)

2: //Porque// yo **queda** Madrid (Línea: 200)

2: Principio **queda** aquí un año y despué:::(Línea: 204)

2: Pero yo pienso eso principio es muy importante...entonce **queda** aquí...somo::: muy.....

(Línea: 229-230)

2: Pero demasiado grande idioma::: idea::: y todo todo diferente...entonce China::: siempre **queda** tranquilo luchar muy bien pero:::.....

(Línea: 241-243)

2: Todo baja.....zz porque yo pienso...cliente no hay dinero...no puede comprar más cosas...entonce:::porque mucho:::zz mucho gasto ¿sabe? por ejemplo...los mm ganar no tanto fácil...colegio muy caro ...colegio...cada una colegio...ropa muy caro...entonce gasto para otro no puede...junto con familia a la vez...restaurante.....entonce claro...mejor **quedar** a la casa...comprar más comida.....

(Línea: 453-460)

A la decimocuarta ocasión de utilizar erróneamente este verbo, la entrevistadora por fin interviene con una corrección implícita:

E: ¿/(XX)// la gente qué hace?

2: **Queda** a casa

E: ¿**Se queda** en //casa?//

2: //Sí::// tiene dinero ya está...deja a banco ya está.....(Línea: 540-544)

Pero el informante ignora totalmente la corrección y volverá a cometer tres veces más el mismo error en el resto de la primera entrevista:

2: //Fabricante// porque::: antes juventud.....por ejemplo dieciséis año hasta veinte año de chicas...tra...vivera mm...mm...pueblos.....no ciudad...entonces trabaja fabricante muy...contenta...pero ahora no...porque ahora televisión también manda::: su::: su::: pueblo ...enseña todo moderna...entonces más gusta ciudad...no **quedar** la...la...mm...la::: la la la pueblo.....

(Línea: 588-594)

2: Americanos...suramericano todo el mundo casi todo...**queda** allí...ello para ver
(Línea: 627-628)

2: //No vale// eso no vale...eso como una coche viejo...**queda** acá...no puede conducir
(Línea: 655-656)

Después de un año y cuatro meses, todavía mantiene la misma malformación. No es de extrañar que el error persista masivamente en su conversación. Veamos una serie de ejemplos en los que se advierte 15 veces más la misma fosilización:

2': Pero::: Quillermo...porque ahora so...ahora cambia carné identidad...porque **quedar** aquí...casi veinticinco años
(Línea: 5-7)

2': Sí entonces:::.....cuando una extranjero **quedar** aquí diez año...si tú tiene negocios
(Línea: 11-12)

2': Claro porque nosotros **quedar** aquí...mm único...para luchar en España

(Línea: 180-181)

2': Si entonces **queda** aquí poco tiempo (Línea: 192)

2': Y después **quedar** aquí...zz (Línea: 296)

2': Sí, pero dispu...yo sólo **quedar** aquí un año..... (Línea: 319)

2': **Queda** aquí año...un año (Línea: 328)

2': Y dispué allí terminao mi socio entonces...**quedá** entonces yo con...transpaso este restaurante (Línea: 360-361)

A mitad de la conversación, la entrevistadora, Laura, le corrige explícitamente, pero el informante no lo capta:

2': //Que...//**queda** allá

E : //Se **quedaron**//

2': //Mi...mi// padre ya muerto (Línea: 446-448)

Tras la corrección sigue cometiendo seis veces el mismo fallo:

2': Más conoces...la China::: la::: la::: comé je:::nn!...viví y karate y todo...como nosotros **queda** en España igual...entonces tú más conoces (Línea: 661-663)

2': Porque yo pienso ahora es...China...China e:::h de::: no Taiwán...China hay mucho::: estudiante y profesor...habla:::.....español...todo puede sa ha habla mucho español mejor que nosotros...porque como **quedá** aquí no hay tiempo para aprendé (Línea: 665-669)

2': Porque quiere **quedá** aquí quiere viví (Línea: 671)

2': Por ejemplo...aquí mucho.....chino viene...cree presen...cree yo presenta una cosa...una negocio ...yo dice oiga lo siento...yo **queda** aquí mucho años.....
(Línea: 808-810)

2': Cuando **queda** a la España también puede luchá (Línea: 849)

2': Ya poco poco cambiá...entonce más libertad...entonce su chino.....puede libertad...puede fuera a la otro países...porque cuando ahora China **queda** allá
(Línea: 988-990)

La aparición repetida de 32 errores del mismo verbo en el espacio de una hora de entrevista (a razón de media hora por cada entrevista) sugiere el grave estado de F de esta estructura, con pronóstico poco optimista de que el informante 2 realmente pueda superarlo en el futuro. El informante 2 tiende a utilizar de manera abusiva una fórmula no variable que sustituye los usos correctos del mismo verbo. Utiliza la misma forma “queda”, generalizando su uso en todos los casos.

Otro caso interesante es la confusión de ser con estar, según comete la informante 5 del grupo B de alta proficiencia. No habiendo detectado la corrección, no ha utilizado su turno inmediato para incorporarla, perdiendo así la oportunidad para dismantelar su asumido error, que por lo tanto persistirá y quizá se haya fosilizado ya:

5: Que ya son **gente**::: bueno **está** **consciente** y:::sabes

E: Mmmm **es** **consciente**

X5: Sí...entonces yo me::: yo encanta llevar así como una enseñanza ¿no?

E: Mm mm mm

5: Con este grupo así de esa edad me::: me gusta porque **está** más **consciente**

(Línea: 745-752)

Los dos casos que hasta aquí hemos observado--uno de cada grupo--aportan claras evidencias de que la no incorporación entraña el riesgo de reincidencia del mismo error, con la consiguiente estabilización/fosilización. Pero hay una diferencia entre la actuación de los sujetos 2 y 5. Nos referimos a la intensidad en cuanto al mismo error: el sujeto 2 lo comete 17 veces en la primera grabación, y el sujeto 5 lo comete

solamente dos veces. De todas maneras, con diferente intensidad, el fenómeno se da tanto en el grupo A como en el B.

5.2.3 La auto-corrección

Uniendo el concepto de incorporación al de auto-corrección--otra estrategia analizada en esta tesis--, se puede ampliar el prisma del papel que el metalenguaje desempeña en la adquisición. Según Schegloff (1977), en la corrección hay que distinguir entre “corrección por otros interlocutores” y “auto-corrección.” La auto-corrección es un mecanismo esencial que los hablantes emplean cuando se dan cuenta de que su producción no coincide con el conocimiento que poseen en su repertorio lingüístico. Hasta el presente, casi todos los estudios creen en la positiva vinculación de la auto-corrección con el aprendizaje, debido a que aquella es otra señal de “hypothesis testing.”

Bialystok y Ryan (1985) proponen un modelo del procesamiento de la lengua que contiene dos dimensiones: el control y el conocimiento. La primera se refiere al grado en el que las representaciones mentales del conocimiento de la lengua (léxico, morfología, sintaxis, pragmáticas) están analizadas y la segunda se refiere a la concienciación de los elementos de la primera. Analizando las interlenguas de mi corpus, se puede decir que por la falta de la gramática de la lengua meta, los informantes del grupo A no son capaces de decidir acerca de la calidad de sus interlenguas.

MacLaughlin (1987: 135) postula otro modelo cognitivo que incluye el proceso controlado y el automatizado, y percibe que el anterior es el umbral por el que hay que pasar para llegar a un conocimiento automatizado. Bajo este esquema, los informantes del grupo A han automatizado su producción errónea sin pasar apenas por el proceso de control; de ahí que aparezcan tantos errores fosilizados.

Vamos a relacionar nuestro estudio con otros que también han investigado este fenómeno. Con referencia al estudio de Carroll, Dietrich y Stroch (1982), sus sujetos se modifican 832 veces en 150,000 palabras; es decir, una auto-corrección morfológica por un promedio de cada 180 palabras. En el grupo A, el total de palabras suma 12.202 y la frecuencia de la auto-corrección es por cada 677,8 palabras. En el grupo B, el resultado es muy diferente en cuanto al número, pues tenemos un total de 13.489 palabras, a razón de 102,9 palabras por cada auto-reparación.

Si se compara este resultado con el de Carroll, Dietrich y Stoch (1982), incluso las informantes del presente estudio ejercen más auto-corrección que los de dicho estudio. El grupo A demuestra una sensible inferioridad con respecto a los que han pasado por el aula, es decir, 1/677,8 frente a 1/180 y 1/102,9. Esta diferencia tan clara entre los dos grupos se puede atribuir al desigual conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta.

Los sujetos de Green y Hecht (1993) se auto-corrigen 13% de todos los errores que han cometido y los de Schlue (1977) 7.2%. En la misma línea, hay otro estudio hecho por Fathman (1980) quien contrasta la diferencia entre sus dos grupos, el informal (20%) y el formal (32%), lo cual nos puede servir de referencia. En nuestro contexto por el grave estado de las estructuras estabilizadas/fosilizadas de los informantes del grupo A, nos resulta casi imposible determinar cuántos errores han cometido en las grabaciones.¹⁵ Lo que sí que podemos afirmar es que los informantes del grupo A cometen muchísimos más errores, pero se auto-corrigen muchísimo menos. A pesar de la diferencia del método (en nuestro caso es ver la frecuencia de la auto-corrección), podemos destacar la superioridad del grupo que ha recibido la formación formal en cuanto al empleo de esta estrategia metalingüística.

“In order to use the Monitor, the second language learner must know the rule...he or she needs to have a correct mental representation of the rule to apply it correctly” (Krashen, 1981: 3). La razón principal del bajo uso de la auto-corrección por parte de los sujetos de baja proficiencia se puede atribuir a que no tengan una representación completa sobre la gramática de la lengua. Debido a las pocas reglas sistemáticamente internalizadas estos sujetos no pueden ejercer un buen control sobre su “output” y la mayoría de sus errores están fuera de su detección.

En la conversación, el informante 4 dice que “escucho la gente que::: habla.” (4: Línea 574) Para nosotros, esta pista es muy importante, porque significa que él presta atención al habla de la gente de su alrededor. Efectivamente, su castellano es el mejor del grupo de baja proficiencia, es decir, con un porcentaje de errores notablemente menor en comparación con los hablantes chinos del mismo grupo. Interpretamos este comentario como un signo significativo que puede explicar las razones por las que ha llegado a tener una IL relativamente sofisticada.

Sin embargo, al comparar el número de auto-correcciones del informante 4 con los del grupo de alta proficiencia, todavía hay alguna diferencia. (Ver Tabla 5.7). Las

informantes de alta proficiencia se han auto-corregido 7 veces más que el grupo de baja proficiencia en un espacio de tiempo y palabras comparables. Creemos que el uso frecuente de esta estrategia por parte de las informantes del grupo B les puede permitir elevar la calidad de su producción, porque el frecuente “chequeo” de la IL puede determinar si la competencia gramatical es “ancha” o “estrecha.”

5.2.4 Estructuras susceptibles de la estabilización/fosilización

Veamos ahora la interrelación existente entre las estructuras lingüísticas y la F. Aquí quisiéramos reiterar que la F es un concepto tan amplio como complejo y que dentro de ella también existen muchísimos matices. Para nosotros, todos los sujetos observados en este estudio cometen errores, pero en el grupo A se pueden encontrar errores de mayor índice de frecuencia y repetición que en el grupo B.

Así, las informantes del grupo B no cometen errores semejantes a los de las oraciones siguientes, en los que el informante 4 del grupo A incurre en fuerte agramaticalidad:

4: Año ochenta verano...e::l fecha no me acuerdo.....llego ellos

(Líneas: 334-335)

Recuérdese que el informante 4 es quien mejor domina la lengua en comparación con el resto de su grupo; con todo, todavía comete bastantes errores en tan poco espacio de discurso y referidos a estadios básicos. Las informantes del grupo B han superado estos estadios de su aprendizaje por tanto en su producción lingüística no salen estos errores.

Los errores compartidos que ejemplificamos en el capítulo 3 nos permite confirmar que el conocimiento completo (Schachter, 1990; Sorace, 1993) es una meta todavía inalcanzable para los informantes de este estudio. Pero si empleamos el concepto de Selinker que la IL “está lejos de la lengua meta,” se puede concluir que la IL del grupo A tiene un grado mucho más fosilizado que la del grupo B.

Todeva (1992: 232) describe las “high risk categories for fossilization,” refiriéndose con ello a ciertos conceptos gramaticalmente problemáticos de adquirir, dada la complejidad de sus reglas. Dichas “categories” se clasifican en tres: “a) categories lacking a straightforward form: function relationship; b) semi-productive

rules; c) units of highly arbitrary nature.” Los conceptos que encajan en la primera categoría son “gerunds, infinitives and the English modals and articles.” Ejemplos de la segunda “category” son “irregular plural forms or irregular past tense forms.” En cuanto a la tercera, se trata de “prepositions and collocations.”

Los criterios establecidos por Todeva coinciden bastante con la propuesta de Vázquez (1991: 91) quien sugiere 10 tipos de errores de español que son frecuentes para sus alumnos. Estas estructuras difíciles que tienen que afrontar estos aprendientes del nivel universitario se presentan por una escala: “1. Subjuntivo 2. Frases de infinitivo con o sin preposición 3. *Æ* función deíctica en los demostrativos 4. Neutralización de adv./adj. 5. Hipergeneralización del posesivo 6. *Æ* preposición que precede a sustantivos que indican clase o en función generalizadora 7. *Æ* artículo que precede a sustantivos que indican clase o en función generalizadora 8. *Æ* concordancia del verbo con el objeto en pasivas con “se” 9. Imperfecto/pasado simple, en especial uso del imperfecto en contextos temporales puntuales 10. Preposiciones, en especial por/para.”

En el corpus de nuestros dos grupos, se hallan unas unidades muy susceptibles de F tales como el no uso de subjuntivo, la no distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto, el uso confuso del género y la falta de sistematización en el uso del artículo. Sería interesante encontrar una razón para la inasequibilidad de tales reglas en un gran porcentaje de aprendientes de español. Para una agenda de futuros estudios, un tema prioritario es averiguar las dificultades comunes a todos los aprendientes que proceden de diferentes L1s y de distintas vías de aprendizaje.

5.2.5 LA ESTABILIZACION/FOSILIZACION

Para nosotros no es una casualidad que el alto porcentaje de incorporación de correcciones del grupo de alta/proficiencia coincida con el frecuente uso de auto-corrección. A lo largo de este capítulo, hemos analizado estas dos estrategias metalingüísticas detalladamente.

Debido al carácter esencialmente cualitativo de esta tesis, no podemos llegar a afirmar de forma concluyente cuál es el origen del fenómeno que analizamos, estableciendo una relación causa-efecto. Pero lo que podemos mostrar hasta ahora es que los aprendientes de alta proficiencia (con menos áreas y grado de fosilización) son los que tienen su metalenguaje más desarrollado. Son más capaces de reconocer sus fallos de castellano y modificarlos, que el otro grupo. Podemos decir que la atención precisa a las normas formales puede ser uno de los requisitos para prevenir la F.

¿Por qué se produce el persistente no aprendizaje? ¿Cuáles son los factores que intervienen en la fosilización? Seguimos pensando como Selinker (1988) y Todeva (1992) que no hay un factor sólo que pueda explicar este fenómeno tan complejo.

La creencia popular de este campo es que cuando la necesidad de un aprendiente ya está cubierta o bien ya puede comunicar, se cesa de aprender. Según los comentarios obtenidos en este estudio, creemos que el disponer de tiempo (ver pág. 56), la dedicación, el interés personal, el trasfondo educativo y la aptitud pueden influir en la F de una manera decisiva. Es difícil aislar estos factores unos de otros. Pensamos que hay varios tipos de no aprendizaje en los que unos individuos a veces pueden, pero no quieren; otros que no quieren, pero pueden, y finalmente en otros casos en los que no pueden ni quieren. Habría otro grupo de no aprendientes que tendrían la capacidad y la voluntad de aprender, pero no llevan a cabo las actividades conducentes al aprendizaje indispensable.

El informante 3, aprendiente de entorno natural, es consciente de su deficiencia lingüística y se lo comenta a su interlocutora:

3: Para hablar...yo ss...no sé yo no...no...zz no hablo bien. (Línea: 518-519)

Lo más sorprendente es que el informante 2, sabiendo dónde está su problema, diga que no domina las inflexiones verbales:

2': //Entonce// no puede habla...español com...no como tú otro amigo...él habla mucho mejor...nosotro no hay verbo ¿sabe? (Línea: 687-689)

A pesar de no poseer mucho dominio de la lengua castellana, los de aprendizaje en la calle pueden intuir dónde están los obstáculos y sus problemas gramaticales. Esto nos conduce a concluir que los de baja proficiencia son conscientes del estado problemático de su español, pero por razones imposibles de precisar en este estudio, no tienen voluntad de profundizar más en su conocimiento de la lengua. A este respecto, un interesante comentario de Klein que puede dar una posible explicación de por qué los aprendientes estabilizados no someten sus producciones erróneas a la modificación: "It may be that fossilized learners know that their rules are deviant; but they still use them for communication, and they satisfy their communicative needs. As noted earlier, fossilized varieties are perhaps reduced in expressive power, but they are easy to handle. So why keep the rules for revision?" (Klein, 1986:151).

Lo que podemos observar es que los informantes de alta proficiencia son los que quieren, pueden y también llevan a cabo operaciones de aprendizaje mínimamente organizadas.

Si se relaciona la F con las dos estrategias que se examinan aquí, i.e., incorporación de la corrección de los demás y la auto-corrección, es posible concluir que el bajo uso del metalenguaje es indicador de la pobreza del control. Cuando los individuos ignoran estas actividades metalingüísticas y sus posibles beneficios en el desarrollo en su interlengua, ésta puede estancarse en las etapas básicas, con el consiguiente peligro de caer en la F.

Si quisiéramos resumir a grandes rasgos las características de la recepción de datos metalingüísticos del grupo que analizamos podríamos proponer la siguiente tabla.

Tabla 5.9 Las mayores diferencias de las actuaciones metalingüísticas entre dos grupos

Los aprendientes de proficiencia baja	Los aprendientes de proficiencia alta
Puede que les falte el conocimiento básico formal de la lengua meta	Muestran un conocimiento sólido de la lengua meta
meta	que sirve de base para poder aprovecharse de la exposición de los datos negativos y reformular las hipótesis de la lengua
	basado en estos datos
Parece que tienen ILs a las que falta permeabilidad hacia el “input” negativo	Tienen ILs que tienden a ser permeables al “input” negativo.
No resulta evidente la atención al “input” metalingüístico	Muy a menudo atienden el “input” metalingüístico
Tienden a no	Tienden a incorporar el

incorporar el “input” negativo

“input” negativo

Tienden a no controlar o no auto-correr su propia producción lingüística

Tienden a controlar o auto-correr su propia producción lingüística

Muestran inhabilidad para usar el “input” negativo para acercar sus ILs a las normas de la lengua meta

Muestran habilidad para usar el “input” negativo para acercar sus ILs a las normas de la lengua meta

Parece no tener capacidad de reflexionar sobre su propia producción lingüística para acercarse a un modelo estándar

Parece que tienen capacidad de reflexionar sobre su propia producción lingüística para acercarse a un modelo estándar

No suelen demostrar capacidad para modificar su discurso y las formulaciones erróneas no modificadas se quedan estabilizadas.

Suelen demostrar capacidad para modificar su discurso y sus formulaciones erróneas sufren modificaciones. Estas modificaciones son un paso importante para poder seguir desarrollando sus ILs.

Actúan en la lengua meta con una fluidez que puede ser mínima o alta, pero con escasa precisión.

Actúan en la lengua meta con una fluidez que puede ser moderada o alta y con mayor exactitud.

Hay que tener en cuenta que este estudio no está diseñado para comparar los 2 grupos de una manera plenamente controlada como un experimento, sino un intento de describir sus diversas ILs y poder extraer modelos de actuación lingüística que sirvan para analizar la F. Estas descripciones podrían ser una versión simplificada de dos

polos, entre los cuales se situarían las ILs de los sujetos estudiados en este trabajo. Se necesitarían, pues, datos de sujetos que ocupasen una posición intermedia y por lo tanto menos polarizada para completar el panorama.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

En torno a la estabilización/fosilización, y considerando los resultados obtenidos y teniendo en cuenta el estado actual de la cuestión, se podría afirmar:

(A) En relación con la corrección:

1. Al corregir, los interlocutores proveen más correcciones explícitas (88%) que implícitas (12%).
2. La mayoría de las correcciones que aparecen de este estudio son de carácter morfosintáctico.
3. La mayoría de las correcciones se producen inmediatamente después de haber sido cometidos los errores.
4. Los informantes de proficiencia baja son los que han cometido más errores y también son los que reciben más correcciones de los entrevistadores (seis veces más que los hablantes del grupo de proficiencia alta).
5. Hay muy pocos casos de insistencia en la corrección por parte de los entrevistadores.
6. Al corregir al grupo de baja proficiencia, hay doble o múltiple corrección, sin embargo, esto no ocurre en el grupo de alta proficiencia.

(B) En relación con la incorporación:

1. Los sujetos de alta proficiencia incorporan casi diez veces más correcciones morfosintácticas que los de baja proficiencia durante un espacio de tiempo y turnos comparables.
2. No todas las correcciones han sido aprovechadas o captadas por los informantes de alta proficiencia.
3. Los informantes de baja proficiencia incorporan algunas correcciones de forma esporádica.
4. La mayoría de las incorporaciones aparecen inmediatamente después de las correcciones.
5. La mayoría de las incorporaciones gramaticales que han hecho los informantes del grupo B son similares a las del grupo A. Hay dos categorías que son de excepción, i.e. subjuntivo y verbo reflexivo, conceptos ausentes en la mayoría de la producción oral del grupo A.
6. Los informantes de baja proficiencia son los que incorporan mucho menos las correcciones de sus interlocutores y también son los que se auto-corrijen menos.
7. La instrucción formal puede potenciar la capacidad de reconocer los errores, por tanto facilita sus modificaciones.

(C) En relación con la auto-corrección:

1. Los sujetos de alta proficiencia se auto-corrijen siete veces más que los de baja proficiencia en el aspecto morfosintáctico durante un espacio del tiempo y número de palabras comparables.
2. Los de alta proficiencia son los que cometen muchísimos menos errores, pero son los que emplean más esta estrategia metalingüística. Al contrario, los de baja proficiencia son los que cometen muchísimos más errores, pero son los que menos se auto-corrijen.
3. La mayoría de las auto-correcciones son de morfosintaxis.
4. La distancia entre el fallo y la auto-corrección es mínima.
5. La instrucción formal puede fomentar la auto-corrección.

(D) En relación con la estabilización/fosilización:

1. El uso de elementos del análisis de discurso es un medio válido para captar la estabilización/fosilización.
2. La baja utilización de las actividades metalingüísticas que analizamos en este estudio puede ser uno de los síntomas importantes de la estabilización/fosilización.
3. La impermeabilidad interlingual puede ser una de las señales de la estabilización/fosilización.
4. La atención y la modificación de las normas formales pueden dar una de las posibles explicaciones sobre la gran diferencia lingüística entre los dos grupos de este estudio.
5. Siendo un error compartido, el sistema del artículo en castellano puede ser una de las estructuras más fosilizables para los aprendientes chinos.
6. Todos los informantes observados en este estudio cometen errores, pero en el grupo de baja proficiencia se pueden encontrar muchísimas más estructuras incorrectas y estabilizadas que en el otro grupo.
7. En la producción oral del grupo de alta proficiencia también existen algunas estructuras estabilizadas, i.e., “yo me gusta.”
8. Los informantes de baja proficiencia producen unas interlenguas que parecen estancadas en etapas elementales del aprendizaje.
9. La estabilización/fosilización presenta un alto grado de variación, es decir, que cada hablante se estabiliza en un nivel o en unas estructuras diferentes, por lo tanto no existe un solo tipo de estabilización/fosilización.
10. Existe el peligro de estabilización/fosilización en etapas elementales del aprendizaje de una L2 en el entorno natural, si no se dispone de instrucción formal o de mecanismos de concienciación de sus propios errores mediante la consulta constante de los modelos correctos de la lengua meta.

Aunque la fosilización es un fenómeno no solamente lingüístico, sino que también ocurre en cualquier tipo de aprendizaje, ha intrigado a muchos lingüistas desde hace décadas. Si la F es una manifestación del no aprendizaje, estudiarla sistemáticamente puede ser fructífero para desvelar los misterios que acontecen en el proceso del aprendizaje.

En este estudio empírico se han examinado dos temas relacionados con el metalenguaje. La gran diferencia de actividad metalingüística observable entre el grupo de instrucción formal y el de aprendizaje en entorno natural tiende a favorecer que un

conjunto interlingual metalingüísticamente poco dinámico puede llegar al final a la estabilización/fosilización.

En esta tesis se ha vuelto a considerar y analizar el polémico papel del “input” negativo bajo la perspectiva del procesamiento. La incorporación de las correcciones de los demás ha dado buen resultado aquí como un concepto fructífero para la investigación, porque asigna un papel activo y autónomo al aprendiente, que es quien realmente lo utiliza y administra.

La obvia superioridad de la actuación lingüística de las informantes que recibieron instrucción formal indica que son más sensibles y capaces de aprovechar el estímulo del “input” negativo. Es posible que esta receptividad sea uno de los mecanismos esenciales para impulsar su conocimiento formal hacia el nivel estándar de la lengua meta. En contraste, durante el discurso contextualizado usado en esta investigación, los informantes de aprendizaje en entorno natural prestan poca atención selectiva a detectar las correcciones directas o indirectas de sus interlocutores; la consecuencia puede ser que sus hipótesis lingüísticas estén “congeladas” y, por lo tanto, la exactitud gramatical no ha aumentado a pesar de la continua exposición a la L2.

Otro punto a mencionar es que en el continuo crecimiento interlingual no existe una línea de desarrollo regular. No todas las correcciones han sido utilizadas por las informantes del grupo B; por su parte, los que exhiben una interlengua primitiva también saben aprovecharlas. La diferencia está en el porcentaje y en el rigor sistemático. Esto podría explicar que la corrección tiene un efecto indeterminado y que su efecto depende de muchas variables, a saber: el modo en que se realiza la corrección; la frecuencia de su ocurrencia y, sobre todo, la preparación individual para percibirla.

El resultado del otro concepto, i.e., la auto-corrección morfosintáctica, también se observa en la gran diferencia de su incorporación en uno y otro grupo. Los informantes del grupo de alta proficiencia, quienes cometen muchos menos errores, pero se auto-corrigen mucho más que los del otro grupo. La auto-corrección, por tanto, constituye un signo indicador de ajuste de fallos y en consecuencia de concienciación lingüística. Estas dos manifestaciones metalingüísticas pueden estar relacionadas con la proficiencia. A nuestro modo de ver, el metalenguaje es un mecanismo fundamental que tiene posible influencia, no sólo en el proceso sino también en el logro final de la adquisición de segundas lenguas.

Los temas centrales del campo de la adquisición de lenguas segundas están estrechamente vinculados unos con otros y son muy complejos. Este estudio pretende establecer el argumento de que la falta de interés en mejorar la L2, causa de la poca atención prestada a las normas formales de L2, no permite que el metalenguaje esté orientado a la detección de las correcciones de los demás ni que la producción del aprendiente esté sometida a su propia auto-crítica. La pérdida del dinamismo interlingual acaba produciendo una impermeabilidad a los cambios necesarios para ajustarse a las normas gramaticales de la lengua meta. Una vez que el aprendiente no es capaz de notar la diferencia entre la interlengua y la L2, se “congelan” sus hipótesis erróneas sin modificar y sigue produciendo los mismos errores repetidamente. En nuestra opinión, es uno de los círculos que establece la estabilización/fosilización.

En cuanto a la F en general, creemos que hay que contemplarla en una multidimensionalidad de distintos niveles y áreas. Para nosotros no existe una sola fosilización, sino diversas fosilizaciones. El grupo de proficiencia baja, muy lejos de la lengua meta, posee un grado mucho más alto de F en comparación con los de proficiencia alta.

No nos parece justo abusar del concepto de F y calificar de fosilizados a todos los sujetos de este estudio. A pesar de que las informantes de alta proficiencia poseen un conocimiento superior en castellano, en su producción lingüística también se puede encontrar ocasionalmente estructuras estabilizadas/fosilizadas. Las estructuras fácilmente fosilizables que tienen que afrontar los aprendientes de este estudio son el uso del subjuntivo, la distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto, el uso del género y la sistematización en el uso del artículo.

Por último, creemos que el grado de F depende de la distancia psicológica y sociológica de cada aprendiente con respecto a la lengua y la sociedad metas, y es él quien decide hasta qué punto quiere que su proficiencia las alcance. El que siente mayor necesidad de perfeccionar sus segundas lenguas, normalmente también es el que presta más atención a los aspectos formales y busca activamente recursos para ir superando sus deficiencias lingüísticas. El que está conforme con su estado interlingual, o el que no puede superar obstáculos del aprendizaje, se aleja de los recursos de su entorno. Para éste, la posibilidad de estar inmune a la F es casi nula.

En estudios ulteriores, será imprescindible establecer una escala del grado de F para poder medir este fenómeno con más precisión.

CAPITULO 7

FUTURAS PERSPECTIVAS, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

7.0 INTRODUCCION

En 7.1 proponemos seguir investigando el efecto de la incorporación longitudinalmente y también los diferentes grados y áreas de la F. En 7.2 se detallan unas limitaciones de este estudio y en 7.3 se explican algunas implicaciones para la enseñanza de una L2. En la última parte, comentamos la metodología que hemos empleado.

7.1 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En este apartado queremos señalar dos temas de primordial interés para las futuras investigaciones sobre la F. Dando por sabido que el aprovechamiento de la corrección es un hecho, lo siguiente es estudiar su efecto. Son plausibles ciertos datos longitudinales para averiguar si las modificaciones hechas por los aprendientes son realmente las que se integran en sus sistemas interlinguales. Si se pudiera confirmar que estos cambios

ciertamente tienen un efecto a largo plazo, se podría precisar un esquema mucho más sostenible respecto al "input-intake-output".

En segundo lugar, visto que todos los informantes de este estudio cometen errores de diferente grado y en distintas áreas, es importante detallar cuáles son sus dificultades comunes o diversas entre ellos y otros aprendientes de distintos idiomas. Una sistematización de dichas dificultades puede aumentar la precisión a la hora de predecir problemas fundamentales del aprendizaje.

Hasta este momento, nuestro análisis se ha concentrado en la interrelación de F con incorporación/auto-corrección. Todavía quedan muchos puntos sustanciales en los datos que habrá que analizar en el futuro. A continuación quisiéramos llamar la atención sobre otras tres áreas, es decir, los conceptos de variación, "scaffolding" y estrategias de comunicación, con lo que también esperamos contribuir a futuras investigaciones.

(A) Variación

Ya hemos tratado anteriormente la variación en la producción lingüística, tema que interesa e intriga a numerosos investigadores desde hace mucho tiempo.

En el resumen hecho por Larsen-Freeman y Long (1991) sobre el estado actual de este asunto, comentan que hay dos tipos de variación, una libre y otra sistemática. Siguiendo el paradigma sociolingüístico de Labov, Tarone relaciona el concepto de la variación con el grado de atención dada a la formalidad en la producción. Hay otro punto de vista que ve la variación libre como un ímpetu para el desarrollo interlingual. En el reciente trabajo de Selinker (1994: 6), opina que "IL knowledge resides in the variation."

¿Cómo es la naturaleza de la variación? ¿Tiene que ver con el nivel de la competencia? ¿Qué peso tiene en el proceso del desarrollo interlingual? ¿Qué es lo que tiene que ver con la F? ¿Cuál es su relación con la metalengua? Realmente se plantean muchas incógnitas.

En el corpus, hay frases de variación creadas por los informantes, sobre todo por el grupo A. La informante 1 utiliza "hablo" al principio de un turno suyo, y luego dice "yo habla" en la continuación de su discurso. ¿Qué representan las inflexiones verbales del tiempo presente en su mente? ¿Entiende que "yo" es la primera persona singular y que ésto le obliga a emplear la inflexión que termina en "o"?:

1: Normalmente **hablo** chino, porque **mis padre** no **habla** muy bien español...tú ya sabe...entonces...**yo habla** chino...también no quiero...que pierde.....lengua china aunque no sabe escribir.....todavía tiene cara español...porque mi hija es...nacionalidad española...pero tiene cara china

(Línea: 339-244)

El segundo ejemplo que voy a citar es aún más intrigante. Esta vez, la variación no se ha producido en la misma fecha, sino después de un año y cuatro meses. El informante 2, en la primera grabación, contesta bien que tiene “dos hijas”, pero en la segunda grabación ha quitado el plural del sustantivo y dice “dos hija”. Otra inconsistencia gramatical de su producción ocurre también en la misma frase. En la primera conversación utiliza el participio “nacido” para modificar el sujeto “dos hijas”:

E: (Risas) ¿Tienes hijos?

2: **Dos hijas**

E: Ah

2: También **nacido** aquí

(Línea: 114-117)

Pero en la segunda entrevista usa “nacida”:

2': Porque yo tengo **dos hija nacida** aquí.
105)

(Línea:

¿A qué se deben estas variaciones? ¿Las estructuras fosilizadas también se someten a la variación? Creemos que se necesitan muchos más datos para describir este fenómeno.

(B) “Scaffolding,” o apoyo en el discurso del interlocutor, y la adquisición de L2

En los datos que se han producido se observa otro fenómeno discursivo muy peculiar, y es que los informantes del grupo A no se apoyan bien en el discurso de sus interlocutores. Al concatenar su discurso al de los interlocutores nativos, muchas veces no pueden construir frases completamente correctas. Puede ser que esto se relacione con el denominado “scaffolding” (van Lier, 1988; Larsen-Freeman y Long, 1991).

Las frases citadas abajo aparentemente no han coincidido con la pregunta de la entrevistadora. La informante 1 ha omitido “en el” y dice sólo “mercado.” Se encuentran numerosas frases de este tipo en las grabaciones del grupo A:

E: Por ejemplo **¿en el mercado** cómo hacías?

1: A::h **mercado**...un follón.....a veces con la boca...a veces con la mano...entonce y...yo no me de acuerdo con...cuando fuimos con mamá.....siempre compra un kilo.....porque...único sabe

(Línea: 84-88)

Al contrario, el grupo B tiene un mayor control de los elementos pronunciados por sus interlocutores y concatenan mejor sus discursos. En su discurso, la informante 6 no ha tenido problemas para continuar las palabras iniciadas por su interlocutora a fin de desarrollar sus frases:

E: Y **el concepto de vida**

6: Sí **el concepto de vida**.....y no sé el ambiente de la...de vivir...de la vida ¿no? que es diferente

(Línea: 213-215)

En el experimento de Gay Washburn (1994), sus sujetos fosilizados necesitan más turnos para producir frases de la lengua meta que los no-fosilizados. La diferencia es bien clara: 5.7 turnos frente a 8.4 turnos, aventajando a los no-fosilizados. Ella lo interpreta como que la producción de los sujetos fosilizados es menos estable, por lo que necesitan más turnos. Sería interesante seguir investigando cómo y por qué existe esta diferencia discursiva.

(C) Estrategias de comunicación

Hay otro punto de interés en la disciplina de la adquisición de segundas lenguas; se trata del empleo de las “communication strategies” (Tarone, 1980; Faerch y Kasper, 1983). En el corpus de este trabajo, se da un ejemplo muy interesante cuando la informante 8 pide clarificación a su interlocutor nativo:

8: Somos más.....eficientes

E: Mm

8: Eficaces

E: Eficiente

8: Eficiente...ahhh...(Risas) **¿cuál es mejor?** (Risas)

E: Eficiente para personas...eficaz //para:://

8: //Las cosas//

E: El sistema...para::

8: Vale...eficientes.....//(X)//

(Línea: 338-346)

Al principio, la informante 8 usa “eficientes”, luego se auto-corrige, diciendo “eficaces.” Como su interlocutor le proporciona la palabra “eficiente,” le entran dudas y entonces pregunta a su interlocutor “¿cuál es mejor?” para clarificar el caso. Después de escuchar la explicación que le ha dado su entrevistador, readopta la palabra “eficiente” en su discurso posterior.

Aparentemente, la informante negocia el significado con el interlocutor y le pide clarificación como si dejara su sistema interlingual penetrable para que accedan nuevos elementos. Esto puede ser una estrategia beneficiosa en la aclaración de dudas, y bien merece constituirse en futuro foco de investigación relacionada con la adquisición de L2.

7.2 LIMITACIONES

Obviamente, existen varias limitaciones en nuestro estudio. En primer lugar restringimos la instrumentación para obtener datos, optando por datos de “actuación” y no de “competencia” para evidenciar nuestros análisis. La segunda limitación atañe a la falta de control de variables sociolingüísticas y psicolingüísticas de los sujetos, vg., sexo, estado social, edad, estilo cognitivo, personalidad, etc. Tal control sería difícil, dado que no es muy factible localizar a muchos sujetos en Barcelona que, habiendo permanecido allí más de diez años, estén afectados de F. Por lo tanto, es difícil que estas variables puedan ser tomadas en consideración para los criterios de selección.

Como pretendemos que los datos sean totalmente naturales, no controlamos que la familiaridad y el grado de abstracción de los temas de conversación en las entrevistas puedan dar lugar a que varíen no sólo la aparición de la auto-corrección, sino también el aprovechamiento de las correcciones.

Otra limitación es el número de los informantes, relativamente pequeño en este estudio, por lo que las conclusiones aquí obtenidas tienen carácter de sugerencia.

Esperamos que el resultado se pueda aplicar a una población más grande y de distinto contexto.

Por último, otra limitación puede ser la homogeneidad étnica de los sujetos. Hay que limitarse a generalizar una parte de los posibles resultados de la utilización de la metalengua a otros grupos de distintas nacionalidades, simplemente por la falta de referencias de otros estudios. No sabemos si los sujetos chinos tienden a monitorizar más o menos que los de otras procedencias étnicas.

En fin, son limitaciones de las que somos conscientes y quizás haya muchas más que no están fijadas por este momento.

7.3 IMPLICACIONES

Si la utilización de la auto-corrección y del "input" negativo está relacionada directamente con la adquisición de una segunda lengua, creemos que esto puede repercutir considerablemente al precisar el proceso del aprendizaje.

En lo que respecta a los aprendientes, sobre todo en el entorno natural, es muy probable que su interlenguaje se quede fosilizado si no se toman medidas como la instrucción formal, una corrección sistematizada o una conciencia para notar la diferencia entre comportamiento lingüístico y la lengua meta.

Por su parte, los profesores pueden utilizar las informaciones metalingüísticas como indicaciones de las hipótesis mantenidas por los alumnos. Dichas hipótesis pueden facilitarles revelaciones importantes sobre el estado interlingual de cada aprendiente. Es conveniente hacer saber a los alumnos que es beneficioso incorporar las correcciones de los profesores así como auto-corregir sus propias malformaciones.

Respecto al diseño de los materiales, se pueden diseñar ejercicios específicos que activen la metalengua a fin de que los aprendientes sean más sensibles a ella y aumentar la exactitud gramatical.

Nuestras conclusiones también tienen implicaciones en la pedagogía, como por ejemplo, establecer un ajuste de la programación según los comportamientos metalingüísticos de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

- Adjemian, C. 1976 On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26(2): 297-330.
- Allwright, D. and Bailey, K. 1991 *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Andersen, P. 1986 Consciousness, cognition, and communication. *The Western Journal of Speech Communication* 50: 87-101.
- Andersen, R. 1981 Two perspectives on pidginization as second language acquisition. In Andersen, R (ed.) *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Bean, M. 1988 Personal identity and the pragmatic personality: Case study of a fossilized adult. Unpublished manuscript, University of Southern California.

- Bean, M. and Gergen, C. 1990 Individual variation in fossilized interlanguage performance. Unpublished manuscript, University of Southern California.
- Bialystok, E. 1979 The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review* 35(3): 372-93.
- Bialystok, E. 1982 On the relationship between knowing and using grammatical forms. *Applied Linguistics* 3(3): 181-206.
- Bialystok, E. 1994 Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 157-68.
- Bialystok, E. and Ryan, E. 1985 A metacognition framework for the development of first and second language skills. In Forrest-Pressley, D., MacKinnon, G. and Waller, T. (eds.) *Metacognition, cognition and human performance*. Academic Press.
- Bickerton, D. and Odo, C. 1976 *Change and variation in Hawaiian English*, Vol.1: General phonology and pidgin syntax. *Social Science and Linguistics Institute*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Birdsong, D. 1989 *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- Birdsong, D. 1992 Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68(4): 706-55.
- Bley-Vroman, R. 1986 Hypothesis testing in second language acquisition. *Language Learning* 36: 353-76.
- Bley-Vroman, R. 1989 The logical problem of foreign language learning. In Gass, S. and Schachter J. (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Brock, C. Crookes, G. Day, R. and Long, M. 1986 Differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversation. In Day, R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

- Brown, H. D. 1987 *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
- Brown, J. D. 1988 *Understanding research in second language learning*. Cambridge University Press.
- Carroll, M., Dietrich, R. and Storch, G. 1982 *Learner language and control*. Frankfurt: Lang.
- Carroll, S., Swain, M. and Roberge, Y. 1992 The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalization. *Applied Psycholinguistics* 13: 173-98.
- Carroll, S. and Swain, M. 1993 Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 357-86.
- Celce-Murcia, M. 1993 [Review of Learning strategies in second language acquisition.] *TESOL Quarterly* 27(1): 115-17.
- Chamot, A. and Kupper, L. 1989 Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals* 22: 13-24.
- Chaudron, C. 1977 The role of error correction in second language teaching. In B. K. Das (ed.) *Patterns of classroom interaction in southeast Asia*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Chaudron, C. 1983 Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods, and results. *Language Learning* 33: 343-77.
- Chaudron, C. 1985a Intake: On models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 1-14.
- Chaudron, C. 1985b A method for examining the input/intake distinction. In Gass, S. and Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

- Chaudron, C. 1986a Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In Day, R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. 1986b The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: A view of the second language classroom. *TESOL Quarterly* 20(4): 109-17.
- Chaudron, C. 1988 *Second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Chaudron, C., Crookes, G. and Long, M. 1988 Reliability and validity in second language classroom research. Technical report No. 8. Honolulu: Center for second language classroom research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- Chun, A. Day, R. Chenoweth, A. and Luppescu, S. 1982 Errors, interaction, and correction: A study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly* 16: 537-47.
- Cook, V. 1993 *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin's Press.
- Coppieters, R. 1987 Competence differences between native and near native speakers. *Language* 63(3): 544-73.
- Corder, P. 1967 The significance of learners' errors. *IRAL* 5: 161-70.
- Corder, P. 1971 Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* 9: 147-59.
- Corder, P. 1981 *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Crookes, G. V. and Rulon, K. 1985 Incorporation of corrective feedback in native speaker/non-native speaker conversation. Technical report No. 3 Center for Second Language Classroom Research. Social Science Research Institute. University of Hawaii Honolulu.
- Crookes, G. 1988 Planning, monitoring and second language development: A review. Technical Report No. 6 Center for Second Language Classroom Research. Social Science Research Institute. University of Hawaii at Manoa, Honolulu.

- Crookes, G. 1990 The utterance and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics* 11(2): 183-99.
- Crookes, G. 1991 Second language speech production research: A methodologically oriented review. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 113-32.
- Day, R., Chenoweth, A., Chun, A., and Luppescu, S. 1984 Corrective feedback in native/non-native discourse. *Language Learning*: 34(2) 19-45.
- DeKeyser, R. 1990 Towards a valid measurement of monitored knowledge. *Language Testing* 7(2) 147-57.
- Douglas, D. and Selinker, L. 1994 Research methodology in context-based second-language research. In Tarone, E., Gass, S. and Cohen, A. (eds.) *Research methodology in second-language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dulay, H. Burt, M. and Krashen, S. 1982 *Language Two*. Oxford University Press.
- Eckman, F. 1994 The competence-performance issue in second-language acquisition theory: A debate. In Tarone, E., Gass, S. and Cohen, A. (eds.) *Research methodology in second-language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, J. and Lamper, M. (eds.) 1994 *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. 1982 The origins of interlanguage. *Applied Linguistics* 3: 207-23.
- Ellis, R. 1986 *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. 1989 Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 305-28.
- Ellis, R. 1990 *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. 1994 *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fanselow, J. 1977 The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals* 10: 583-93.
- Faerch, C. and Kasper, G. 1980 Processes and strategies in foreign language learning and communication. *The Interlanguage Studies Bulletin-Utrecht* 5(1):47-118.
- Faerch, C. and Kasper, G. (eds.) 1983 *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1987 *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fathman, A. 1980 Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners. In Dechert, H. and Raupach, M (eds.) *Towards a cross-linguistic assessment of speech production*. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.
- Finegan, E. 1994 *Language: its structure and use*. Harcourt Brace and Company.
- Frantzen, D. and Rissel, D. 1987 Learner self-correction of written compositions: What does it show us? In VanPatten, B. Dvorak, T. and Lee, J. (eds.) *Foreign language learning: A research perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Freed, B. 1980 Talking to foreigners versus talking to children: similarities and differences. In Scarcella, R. and Krashen, S. (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Freed, B. (ed.) 1991 *Foreign language acquisition research and the classroom*. Heath and Company.
- Gaies, S. 1983 Learner feedback: An exploratory study of its role in the second language classroom. In Selinger H. and Long, M. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Gaskill, W. 1980 Correction in native speaker-nonnative speaker conversation. In Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gass, S. 1983 The development of L1 intuitions. *TESOL Quarterly* 17: 273-91.
- Gass, S. 1988 Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics* 9(2): 198-217.
- Gass, S. 1991 Grammar instruction, selective attention and learning processing. In Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood-Smith, M., and Swain, M. (eds.) *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. and Schachter, J. (eds.) 1989 *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Gass, S. and Selinker, L. (eds.) 1983 *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gass, S. and Selinker, L. (eds.) 1992 *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S. and Selinker, L. 1994 *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass S. and Varonis, E. 1989 Incorporated repairs in nonative discourse. In Eisenstein, M. (ed.) *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*. New York: Plenum.
- Gass, S. and Varonis, E. 1994 Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302.
- González, M. and Celaya, M. 1991 *New teachers in the new education system: A guidebook for the reforma*. Promociones y publicaciones Universitarias, Barcelona.
- Graham, J. 1981 Overcoming fossilized English. Paper presented at the Annual Washington Area Teachers of English to Speakers of Other Languages Convention.

- Graham, J. 1990 Changing fossilized speech: What does it take? TESOL Convention, San Francisco.
- Green, P. and Hecht, K. 1993 Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language. *System* 21(2): 151-63.
- Gregg, K. 1988 Epistemology without knowledge: Schwartz on Chomsky, Fodor and Krashen. *Second Language Research* 4: 66-88.
- Hatch, E. 1978 Discourse analysis and second language acquisition In Hatch, E. (ed.) *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E. 1983 *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E., Flaschner, V. and Hunt, L. 1986 The experience model and language teaching. In Day, R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. and Long, M. 1980 Discourse analysis: What's that? In Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E. and Lazaraton, A. 1991 *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Higgs, T and Ray, C. 1982 The push toward communication. In Higgs, T. (ed.) *Curriculum, competence and the foreign language teacher*. Skokie, Ill.: National textbook Co.
- Hulstijn, J. H. 1982 Monitor use by adult second language learners. (Doctoral dissertation, University of Amsterdam) University of Microfilms International, RPD82-70028.
- Hulstijn, J. H. and Hulstijn, W. 1984 Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34(1): 23-43.

- Hulstijn, J. H. 1989 A cognitive view of interlanguage variability. In M. R. Eisenstein (ed.) *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*. New York: Plenum.
- Hyltenstam, K. 1988 Lexical characteristics of near-native second language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9(1&2): 7-84.
- Hymes, D. 1971 *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. and Moselle, M. 1994 Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16(1): 73-98.
- Johnson, D. 1992 *Approaches to research in second language learning*. Longman.
- Johnson, H. 1992 Defossilization. *ELT Journal* 46(2): 180-89.
- Kasper, G. 1985 Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 200-15.
- Kellerman, E. 1983 Now you see it, now you do'nt. In Gass, S. and Selinker, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Klein, W. 1986 *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1981 *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982 *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D. 1985 *The input hypothesis*. Longman.
- Krashen, S. 1994 Self-correction and the monitor: Percent of errors corrected of those attempted vs percent corrected of all errors made. *System* 22(1): 59-62.

- Kumaravadivelu, B. 1994 The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28(1): 27-48.
- Labov, W. 1970 The study of language in its social context. *Studium Generale* 23: 30-87.
- Lantolf, J. and Frawley, W. 1988 Proficiency: Understanding the construct. *Studies in Second Language Acquisition* 10: 181-95.
- Levelt, W. J. M. 1983 Monitoring and self-repair in speech. *Cognition* 13: 41-104.
- Larsen-Freeman, D. 1991 Second language acquisition research: Staking out the territory. *TESOL Quarterly* 25 (2): 315-50.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. 1991 *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Lennon, P. 1991 Error elimination and error fossilization: A study of an advanced learner in the L2 community. *Review of Applied Linguistics* 93-94 (1991): 129-51.
- Liceras, J. 1993 Los principios de la gramática universal y la adquisición de lenguas segundas. En Liceras, J. (ed.) *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa Hispanic Studies 12, Dovehouse Editions Canada.
- Lightbown, P. and Spada, N. 1990 Focus on the form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (4) 429-48.
- Lin, Y. H. and Hedgcock, J. 1994 Extending the description of negative input in SLA: Repair and incorporation among successful and unsuccessful L2 learners. Ponencia presentada en SLRF'94, Montreal.
- Lin, Y. H. y Llobera, M. 1994 Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: La auto-corrección en unos residentes de larga estancia. Ponencia presentada en XII AESLA, Barcelona.
- Long, M. 1988 Instructed interlanguage development. In Beebe, L. (ed.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Long, M. 1990 The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24(4) 649-66.
- Long, M. and Porter, P. 1985 Group work, interlanguage and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19: 207-28.
- Major, R. 1988 Balancing form and function. *IRAL* 26(2): 81-100.
- McGroarty, M. and Oxford, R. 1990 Language learning strategies In Padilla, A., Fairchild, H. and Valadez, C. (eds.) *Foreign language education*. Sage Focus Editions.
- McLaughlin, B. 1987 *Theories of second language acquisition*. Edward Arnold.
- Mings, R. 1993 Changing perspectives on the utility of error correction in second language acquisition. *Foreign Language Annals* 26(2): 171-79.
- Morrison, D. and Low, G. 1983 Monitoring and the second language learner. In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and communication*. Longman.
- Mukattash, L. 1986 Persistence of fossilization. *IRAL* 24: 187-203.
- Nemser, W. 1971 Approximative systems of foreign language learners. *IRAL* 6(2): 115-23.
- Noyau, C. and Véronique, D. 1986 Survey article. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 245-63.
- Nunan, D. 1991 Methods in second language classroom-oriented research: A critical view. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 249-74.
- Nunan, D. 1992 *Research methods in language learning*. Cambridge.
- Odlin, T. 1993 [Review of Rediscovering interlanguage.] *Language* 69(2): 379-83.
- Olshtain, E. 1989 Is second language attrition the reversal of second language acquisition ? *Studies in Second Language Acquisition* 11: 151-65.

- O'Malley, J., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. 1985a
Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35: 21-46.
- O'Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. and Kupper, L. 1985b.
Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quaterly* 19: 557-84.
- O'Malley, M. and Chamot, A. 1990 *Learning strategies in second language acquisition*.
Cambridge University Press.
- Oxford, R. and Cohen, A. 1992 Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning* 3(1): 1-25.
- Pavesi, M. 1984 The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: Further evidence in support of the markedness hypothesis. In Singleton, D. and Little, D. (eds.) *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAAL.
- Pavesi, M. 1986 Markedness, discorsal modes, and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition* 8 (1): 38-55.
- Perdue, C. (ed.) 1984 *Second langauge acquisition by adult immigrants: A field manual*.
Rowley, MA: Newbury House.
- Perdue, C 1991. The European Science Foundation project on adult language acquisition.
In Ferguson, C. A. and Huebner, T. (eds.) *Second language acquisition: Contributions and challenges to linguistic theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Perdue, C. (ed.) 1993a. *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Volume I Field methods*. Cambridge University Press.
- Perdue, C. (ed.) 1993b. *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Volume II The results*. Cambridge University Press.

- Pica, T. 1983 Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33(4): 465-97.
- Pica, T. 1988 Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning* 38(1): 45-73.
- Pica, T. 1991a Foreign language classrooms: Making them research-ready and researchable. In Freed, B. (ed.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Heath.
- Pica, T. 1991b Input as theoretical and research construct: From Corder's original definition to current views. *IRAL* 26(3) 183-93.
- Pica, T. 1992 Language learning research and classroom concerns. *English Teaching Forum* 30: 2-9.
- Pica, T. 1994 Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly* 28(1): 49-79.
- Pinker, S. 1987 Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. *Lexicon Project Working Papers*, 17. Center for Cognitive Science, MIT.
- Preston, D. R. 1989. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Blackwell.
- Prokop, M. 1989 *Learning strategies for second language users: An analytical appraisal with case studies*. The Edwin Mellen Press.
- Rubin, J. 1975 What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-52.
- Rubin, J. 1981 Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 117-31.
- Rutherford, W. and Sharwood-Smith, M. (eds.) 1988 *Grammar and second language teaching: A book of readings*. New York: Newbury House/Harper and Row.

- Saleemi, A. 1989 Inputs for L2 acquisition. *IRAL* 27(3) 173-91.
- Sato, E. and Jacobs, B. 1992 From input to intake: Towards a brain-based perspective of selective attention. *Issues in Applied Linguistics* 3(2): 267-92.
- Schachter, J. 1983 A new account of language transfer. In Gass S. and Selinker L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schachter, J. 1984 A universal input condition In Rutherford, W. (ed.) *Language universals and second language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins.
- Schachter, J. 1986 Three approaches to the study of input. *Language Learning* 36(2): 211-25.
- Schachter, J. 1988 Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9(3): 219-35.
- Schachter, J. 1990 On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research* 6(2): 93-124.
- Schachter, J. 1991 Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research* 7(2): 89-102.
- Schachter, J. 1993a Second language acquisition: Perceptions and possibilities. *Second language research* 9(2): 173-87.
- Schachter, J. 1993b Una comunicación personal.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. and Sacks, H. 1977 The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2): 361-82
- Schlue, K. 1977 An inside view of interlanguage. In Henning, C. (ed.) *Proceedings of the Los Angeles second language acquisition research forum*. Los Angeles: UCLA.

- Schmidt, R. 1983 Interaction, acculturation and acquisition of communicative competence. In Wolfson, N. and Judd, E. (eds.) *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. W. and Frota S. N. 1986 Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In Day, R. (ed.) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11(2): 129-58.
- Schmidt, R. 1993 Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-26.
- Schumman, J. H. 1978 *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. 1990 Extending the scope of the acculturation/pidginization model to include cognition. *TESOL Quarterly* 24(4): 667-96.
- Schwartz, B. D. 1986 The epistemological status of second language acquisition. *Second Language Research* 2: 120-59.
- Schwartz, B. 1993 On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147-63.
- Schwartz, B. y Gubala-Ryzak, M. 1992 Learnability and grammar reorganization in L2A: Against negative input evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8(1): 1-38.
- Schwartz, J. 1980 The negotiation for meaning: Repair in conversations between second language learners of English. In Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse analysis in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. 1988 *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House/Harper and Row.

- Seliger, H. 1988 Psycholinguistic issues in second language acquisition. In Beebe, L. (ed.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Seliger, H. and Shohamy, E. 1989 *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. *IRAL* 10: 209-30.
- Selinker, L. and Lamendella, J. 1978 Fossilization in interlanguage. On TESOL'78: Politics, programs and practices. TESOL, Washington D.C.
- Selinker, L. and Lamendella, J. 1979 The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization. *Language Learning* 29(2): 363-75.
- Selinker, L. 1988 Papers in interlanguage. Occasional Papers No. 44. Southeast Asian Ministers of Education Organization. Regional Language Center. Singapore.
- Selinker, L. 1992 *Rediscovering interlanguage*. Longman.
- Selinker, L. 1994 On the notion 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues. Unpublished manuscript, University of London.
- Selinker, L. and Lakshamanan U. 1992 Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In Gass, S. and Selinker, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shannon, S. 1994 Introduction. In Barasch, R. and Vaughn, J. (eds.) *Beyond the monitor model: Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Heinle and Heinle Publishers.
- Shapira, R. 1978 The non-learning of English: Case study of an adult. In Hatch, E. (ed.) *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.

- Sharwood Smith, M. 1991 Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7(2): 118-32.
- Sharwood Smith, M. 1993 Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical issues. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-79.
- Sheen, R. 1980 The importance of negative transfer in the speech of near-bilinguals. *IRAL* 18(2): 105-19.
- Sims, W. 1988 Fossilization and language learning strategies. PhD. preliminaries, University of Minnesota.
- Skehan, P. 1989 *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold.
- Skehan, P. 1993 A framework for the implementation of task-based learning. Plenary lecture: IATEFL, Swansea.
- Smith, D. 1972 Some implications for the social status of pidgin languages. In Smith, D. and Shuy, R. (eds.) *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Georgetown University Press.
- Sorace A. 1993 Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research* 9(1): 22-47.
- Sotillo, S. 1988 Monitoring changings over time in the interlanguage of a long-term resident second language learner. *University of Pennsylvania Working Papers in Educational Linguistics* 4(1): 21-29.
- Spada, N. and Lightbown, P. 1993 Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 205-24.
- Spolsky, B. 1989 *Conditions for second language learning*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1975 What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review* 34: 304-18.

- Tarone, E. 1980 Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning* 30(2): 417-31.
- Tarone, E. 1994 A summary: Research approaches in studying second-language acquisition or "If the shoe fits..." In Tarone, E., Gass, S. and Cohen, A. (eds.) *Research methodology in second-language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Terrell, T. 1988 Avoiding fossilization in communicative approaches. Unpublished manuscript.
- Terrell, T. 1991 The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal* 75 (1): 52-63.
- Todeva, E. 1992 On fossilization in (S)LA theory. The proceedings of the 12th Second Language Research Forum, Michigan State University.
- Tollefson, J. and Firn, J. 1983 Fossilization in second language acquisition: An inter-model view. *RELC Journal* 14(2): 19-34
- Tomasello, M. and Herron, C. 1989 Feedback for language transfer errors: The garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 385-95.
- Tomlin, R. and Villa, V. 1994 Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 16(2): 183-203.
- Trahey, M. and White, L. 1993 Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181-204.
- Valette, R. 1991 Proficiency and the prevention of fossilization- An editorial. *The Modern Language Journal* 75: 325-28.
- Van Lier, L. 1988 *The classroom and the language learner*. Longman.

- Van Lier, L. 1994 *Awareness autonomy authenticity: The language curriculum as interaction*. Longman.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., van Os, A., and Janssen-van Dieten, A. 1984 *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Edward Arnold.
- VanPatten, B. 1990 Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 287-301.
- VanPatten, B. 1994 Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review* 11:27-36.
- VanPatten, B. and Cadierno, T. 1993 Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 225-43.
- Vázquez, G. 1991 *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera: Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vigil, N. and Oller, J. W. Jr. 1976 Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning* 26(2): 281-95.
- Wales, L. 1993 The benefits of literacy developments for fossilized ESL learners. *ELT Journal* 47(2): 144-56.
- Washburn, G. 1994 Working in the ZPD: Fossilized and nonfossilized nonnative speakers. In Lantolf, J. and Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex Publishing Company.
- Weltens, B. 1987 The attrition of foreign language skills: A literature review. *Applied Linguistics* 8: 22-38.
- White, L. 1987 Against comprehensive input: the input hypothesis and the development of L2 competence. *Applied Linguistics* 8(2): 95-110.

- White, L., Spada, N., Lightbown, P. and Ranta, L. 1991 Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics* 12(4): 416-32.
- Whitley, S. 1993 Communicative language teaching: An incomplete revolution. *Foreign Language Annals* 26(2): 137-54.
- Wright, S. 1992 Terminal 2/2+ in language learning. *Notes in Linguistics* 59: 17-9.
- Yorio, C. 1985 (Many) questions and (very few) answers about fossilization in adult L2 learners. Plenary address, Applied Linguistics Winter Conference, New York, January 19, 1985.
- Yorio, C. 1994 The case for learning. In Barasch, R. and Vaughn, J. (eds.) *Beyond the monitor model: Comments on current theory and practice in second language acquisition*. Heinle and Heinle Publishers.
- Zobl, H. 1980 Developmental and transfer errors: their common bases and (possible) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14(4): 469-79.
- Zuengler, J. 1989 Identity and interlanguage development and use. *Applied Linguistics* 10: 80-96.