

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

“Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas”

M^a Mar Galindo Merino

dirigida por la Dra. Susana Pastor Cesteros

Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura

Universidad de Alicante, julio 2004

ÍNDICE

I.	Introducción.....	4.
II.	La adquisición de segundas lenguas en el contexto de la Lingüística Aplicada.....	7.
III.	Los inicios de la investigación en adquisición de segundas lenguas.....	11.
III. 1.	Análisis Contrastivo (AC).....	11.
III.1. 1.	Gestación del AC.....	11.
III.1. 2.	En qué consiste el AC.....	12.
III.1.3.	Base teórica del AC.....	14.
III.1.4.	Concepto de interferencia.....	15.
III.1.5.	Las dos hipótesis del AC.....	16.
III.1.6.	Metodología de enseñanza de idiomas: los métodos de traducción y audio-oral.....	16.
III.1.7.	Trabajos de AC realizados.....	17.
III.1.8.	Críticas.....	18.
III.1.9.	Perspectiva actual.....	20.

III. 2. Análisis de Errores (AE).....	22.
III.2.1. Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores.....	22.
III.2.2. Tratamiento del error.....	23.
III.2.3. Conceptos básicos de la teoría de Corder.....	24.
III.2.4. Taxonomías.....	26.
III.2.5. Corrección de errores.....	27.
III.2.6. Trabajos realizados.....	28.
III.2.7. Dialecto transitorio.....	29.
III.2.8. Implicaciones pedagógicas: el enfoque comunicativo.....	31.
III.2.9. Evolución del AE.....	32.
III.2.10. Críticas.....	33.
III.2.11. Estado actual.....	34.
III. 3. Interlengua (IL).....	35.
III.3.1. Hipótesis de la Interlengua (HIL).....	35.
III.3.2. Caracterización de la IL.....	36.
III.3.3. Influencia de la lengua materna.....	39.
III.3.4. Fossilización.....	41.
III.3.5. Variabilidad sistemática.....	42.
III.3.6. Órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes....	43.
III.3.7. Estrategias de comunicación.....	44.
III.3.8. Métodos de enseñanza de idiomas.....	45.
III.3.9. Críticas.....	46.
IV. Orientaciones actuales de la investigación en adquisición de segundas lenguas.....	48.
IV. 1. Análisis de la Actuación.....	48.
IV.1.1. Estudios de morfemas.....	49.
IV.1.2. Secuencias de desarrollo.....	50.
IV.1.3. Estrategias de aprendizaje.....	51.
IV.1.4. Adquisición de formas y funciones.....	53.
IV.1.5. Críticas.....	54.

IV. 2. Análisis del Discurso: Análisis de la Conversación y teoría del input.

IV.2.1. Análisis de la Conversación y teoría del input.....	56.
IV.2.2. Otras ramas del Análisis del Discurso.....	58.
IV.2.3. Coherencia y cohesión.....	59.
IV.2.4. Estrategias comunicativas.....	59.
IV.2.5. Análisis de actos de habla.....	61.
IV.2.6. Métodos de enseñanza: enfoque por tareas.....	62.
IV.2.7. Atención a la forma.....	64.
IV.2.8. Metodología de investigación.....	66.
IV.2.9. Conclusión.....	71.

IV. 3. Estudio de las variables del aprendizaje..... 72.

IV.3.1. Presentación.....	72.
IV.3.2. La motivación.....	74.
IV.3.3. La edad.....	75.
IV.3.4. Los estilos cognitivos.....	76.

IV. 4. Enfoque social..... 78.

IV.4.1. El contexto sociolingüístico.....	78.
IV.4.2. En defensa del enfoque social.....	80.
IV.4.3. Inmigración e interculturalidad.....	81.

V. Conclusiones..... 84.

VI. Bibliografía..... 87.

I. Introducción.

El presente trabajo, que culmina mis estudios de tercer ciclo en el programa de doctorado “Literatura española e hispanoamericana, lengua española, lingüística general y teoría de la literatura” de la Universidad de Alicante (curso 2003-2004), se inserta dentro de la línea de investigación “Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas” dirigida por los doctores Salazar García y Pastor Cesteros, siendo mi tutora en este caso Susana Pastor.

Dado que la tesis que deseo realizar versa sobre análisis del discurso en la enseñanza del español como lengua extranjera, he creído oportuno encuadrar mis investigaciones en el marco de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, adentrándome en los orígenes de esta disciplina lingüística y en el nacimiento de los primeros estudios científicos sobre adquisición de segundas lenguas (ASL en adelante), para abordar a continuación las líneas más recientes de actuación en este campo. De este modo, mi trabajo ofrece una panorámica de los estudios sobre ASL a lo largo del siglo XX, con una introducción al respecto (punto II), centrándose específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y trabajos de Interlengua (parte III) y los más recientes Análisis de la Actuación, Análisis del Discurso, el estudio de las variables del aprendiz y el enfoque social de los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas (apartado IV).

Estas líneas de investigación no son sino los principales modelos de análisis en ASL. En este punto he de matizar que la mayoría de manuales consultados para la realización de este estudio no distinguen lo que son propiamente teorías generales sobre ASL de los modelos de análisis de datos. A pesar de que ambos se relacionan íntimamente, he considerado conveniente seguir las ideas presentadas por Diane Larsen-Freeman y Michael Long en su libro de 1991 *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (libro, por otra parte, fundamental en este aspecto) y considerar por separado teorías y modelos. He optado por centrarme en los modelos de análisis de datos, puesto que mi objetivo último será no el crear una teoría sobre el aprendizaje, sino utilizar un modelo que me permita realizar una investigación.

A estos modelos de análisis de datos dedico, como he mencionado *supra*, los apartados III y IV del trabajo, que corresponden, respectivamente, a los primeros estudios realizados en el campo de la ASL (Análisis Contrastivo y Análisis de Errores e Interlengua) y a los modelos actuales de investigación (Análisis de la Actuación y

Análisis del Discurso). Al distinguir estos cuatro tipos de análisis de datos estoy siguiendo de nuevo a Long y Larsen-Freeman, pero me he permitido introducir dos apartados más dentro de las orientaciones actuales de los trabajos sobre ASL, a saber: el estudio de las variables individuales del aprendiz y la influencia del contexto social en los procesos de aprendizaje de idiomas. Ambas líneas de investigación están en auge en la actualidad, y han dado lugar a numerosa bibliografía al respecto.

Por otro lado, aunque algunos autores distinguen tres modelos de análisis en los inicios de la investigación sobre ASL (como Isabel Santos Gargallo en *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, 1993), nosotros hemos incluido los estudios sobre interlengua en el seno del Análisis de Errores, por considerar que constituyen un mismo paradigma.

La presentación de dichos modelos de análisis de datos puede acometerse desde varios puntos de vista, por ejemplo, subordinando cada una de las tendencias de análisis a la teoría lingüística y psicológica correspondientes¹. En este sentido, he decidido seguir cierto orden cronológico, recorriendo cada uno de los eslabones que forman esta cadena de investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Es importante destacar que cada movimiento no se opone al anterior, sino que intenta complementarlo superando los fallos con objeto de ofrecer una perspectiva más global y adecuada de los procesos que envuelven el complejo mundo del aprendizaje de un idioma extranjero. Es por ello por lo que he diseñado mi proyecto de investigación de este modo, finalizando con una conclusión a modo de sumario de los principales puntos tratados.

A su vez, este esquema (situación de la ASL en el contexto de la Lingüística Aplicada y descripción de la evolución histórica de los modelos de análisis de datos) me permite ubicar la investigación realizada para mi tesis doctoral dentro de una tradición de análisis lingüístico que arranca a mediados del siglo pasado y que ha cobrado un auge espectacular en las últimas décadas. Asimismo, este trabajo proporciona la bibliografía, autores y conceptos básicos al respecto, primero en el ámbito anglosajón y más recientemente en el hispano.

No obstante, hemos de puntualizar que los manuales más recientes sobre investigación en ASL no suelen seguir el esquema de modelos de análisis que

¹ Recordemos que en estos paradigmas de estudio de la ASL se concitan elementos lingüísticos y psicológicos (relativos a las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de idiomas); por ello su consideración atañe a la Lingüística Aplicada, eminentemente interdisciplinar.

proponemos. Sirva como ejemplo representativo el caso de Mitchell y Myles (1998), que apuntan seis direcciones básicas en la investigación actual sobre ASL:

- *Lingüística*, interesada en el análisis de la sistematicidad y las reglas que rigen el lenguaje.
- *Psicolingüística*, centrada en el estudio de los procesos mentales cognitivos que subyacen a la adquisición y las relaciones lingüísticas subyacentes.
- *Pragmático-funcional*, sobre el modo de consecución de los objetivos comunicativos personales y sobre las funciones lingüísticas que muestran los aprendices en su interlengua.
- *De input e interacción*, que atiende al uso de modificaciones interaccionales en la estructura de la conversación y su contribución a la ASL.
- *Sociocultural*, respecto al papel activo del aprendiz en su entorno de aprendizaje.
- *Y sociolingüística*, interesada en la importancia de los factores sociales en el desarrollo.

A pesar de las diferencias de presentación, casi todas estas líneas de investigación, en mayor o menor medida, son susceptibles de ser incluidas dentro del Análisis del Discurso y de la perspectiva social en auge actualmente.

Antes de entrar en materia quisiera hacer un par de matizaciones terminológicas. En primer lugar, y con respecto a la distinción adquisición / aprendizaje² que tanta fama dio a Stephen Krashen, utilizaré indistintamente ambos términos excepto en los apartados en que sea preciso establecer tal dicotomía. Y en segundo lugar, a pesar de que el contexto determina en cierto modo el proceso de adquisición de un idioma extranjero, no distinguiremos lengua extranjera y segunda lengua, excepto cuando sea estrictamente necesario, tal como viene siendo habitual. Ambas dicotomías podrían dar lugar a un largo debate que excede los límites e intención de nuestro trabajo.

² Según Krashen (1981), la adquisición es un proceso inconsciente que tiene lugar en un contexto natural donde se presta atención a la comunicación significativa, como ocurre en el aprendizaje de lenguas maternas. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente que se produce en un contexto formal en el que se atiende a los aspectos formales de la lengua.

II. La adquisición de segundas lenguas en el contexto de la Lingüística Aplicada.

Como acabamos de comentar, nuestro objetivo es tratar los principales modelos de análisis de datos que han atendido a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, proceso que podemos incluir en el marco general de la *Adquisición de Segundas Lenguas* (ASL; en inglés, SLA, *Second Language Acquisition*). Podemos definir la ASL como “el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (Santos Gargallo, 1993: 118). A su vez, la ASL puede incluirse bajo una disciplina más general: la Lingüística Aplicada (LA).

La LA es una rama de la Lingüística eminentemente interdisciplinar que se encarga de la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad de habla. La LA en general, y la investigación sobre ASL en particular, nacen hacia la mitad del siglo pasado fruto de la concurrencia de diversas circunstancias (Block, 2003: 12 y ss.):

- a) las transformaciones políticas vividas tras la Segunda Guerra Mundial, que generaron la necesidad de llevar a cabo una labor de planificación lingüística como consecuencia de la reestructuración geográfica, así como un repentino aumento del interés por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas con objeto de desarrollar eficaces destrezas lingüísticas para la comunicación internacional y los servicios de inteligencia. Ello se tradujo en un llamamiento, por parte del gobierno estadounidense, de lingüistas de primera fila como Leonard Bloomfield y Charles Fries a fin de diseñar cursos de lenguas especializados.
- b) El desarrollo de una sólida teoría del lenguaje de manos del estructuralismo norteamericano, orientado principalmente a la descripción de las estructuras sintácticas.
- c) El auge del conductismo, que excluye la atención a los procesos mentales en general para centrarse exclusivamente en lo externo, en lo observable directamente (Watson). Estas ideas fueron trasladadas al terreno lingüístico por Bloomfield en *Language* (1933). Fiel a sus

raíces estructuralistas, Bloomfield concibe el estudio del lenguaje y del aprendizaje de L2 exclusivamente desde la conducta observable.

El germen de la LA podemos encontrarlo en algunas universidades norteamericanas en las que se había ido consolidando el interés por la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (lo cual explica que éste sea su principal campo de acción en sus inicios, de tal modo que incluso hoy en día llegan a identificarse LA y estudio de la ASL). En la década de los cincuenta, aparecen publicaciones tan significativas como *Languages in Contact* (1953), de Uriel Weinreich, un hito en los estudios de Sociolingüística, y que versa sobre el bilingüismo, entre otras cuestiones; *Linguistics across Cultures* (1957), de Robert Lado, que sentaba las bases del Análisis Contrastivo; *Verbal Behavior* (1957), de B. F. Skinner, donde se exponen los principios conductistas, y *Syntactic Structures* (1957) de Noam Chomsky, una verdadera revolución para la historia de la Lingüística con el inicio del generativismo.

A esas alturas, ya había aparecido el término *Lingüística Aplicada*, como subtítulo de una revista fundada en 1948 por Charles Fries y otros lingüistas pertenecientes al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. Se trataba de *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Sin embargo, el término no se hizo oficial hasta 1964, durante la celebración del *Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada* en Francia, que vio nacer a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA). Con el tiempo, los sucesivos congresos dieron cabida a cada vez mayor número de aplicaciones. Sin embargo, a pesar de que la LA comprende subdisciplinas tan diversas como la terminología, la lexicografía, la traducción o las patologías del lenguaje, en un principio se asoció, tal como hemos dicho, con la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hoy en día, la metodología de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas continúa siendo uno de sus principales ámbitos de estudio.

En este sentido, la LA suele oponerse a la Lingüística Teórica o Lingüística General, que atiende a la investigación de los sistemas lingüísticos en su totalidad. Sin embargo, en la práctica podemos decir que la Lingüística Aplicada utiliza la información que aporta la Lingüística Teórica y General junto con la de otras muchas disciplinas para solucionar los problemas de que se ocupa, y en concreto, en el ámbito de la ASL, relaciona los hallazgos de la Lingüística Teórica y de la Psicolingüística con la didáctica de lenguas y la explicación de los procesos de aprendizaje, como

posteriormente veremos al analizar los principales modelos de análisis de datos. Puede afirmarse que los avances en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas parten de teorías lingüísticas más generales y de teorías sobre el aprendizaje.

En general, este ámbito de la LA se interesa por los fenómenos de adquisición de segundas lenguas (desde una perspectiva eminentemente psicolingüística) y por los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas (desde un punto de vista multidisciplinar). Si bien desde el principio este nuevo enfoque lingüístico se desarrolló con mayor amplitud y profundidad en el ámbito norteamericano, con proliferación de trabajos y estudios en torno al inglés como lengua extranjera (*EFL, English as a Foreign Language*), la investigación sobre los mismos procesos referidos al español ha ido ganando terreno en los últimos años, por lo que ahora contamos con abundante material en castellano referido a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Este interés por la didáctica de nuestro idioma viene avalado por la creciente demanda por parte de no nativos, el surgimiento de diversas revistas especializadas, la oferta y demanda de cursos de formación, másters, etc. y por la presencia, cada vez mayor, del Instituto Cervantes en las principales ciudades del mundo. Buena muestra de la importancia que ha adquirido la docencia de nuestro idioma es el *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), que sirve de compendio del estado actual de la investigación sobre el tema.

Pero en el ámbito general que nos ocupa, fue S. Pit Corder quien, en su *Introducción a la lingüística aplicada* (1973), dio las claves de la aplicación de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de lenguas.

Inicialmente, los estudios llevados a cabo en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas fueron en general de índole gramatical, es decir, atendiendo al componente más puramente formal de la lengua. Sin embargo, desde las últimas décadas se ha ido incorporando primero un enfoque psicolingüístico y después sociolingüístico a estos trabajos, lo cual ha arrojado mucha luz sobre la verdadera naturaleza de los procesos de aprendizaje y las variables que inciden en él. En este sentido, podemos hablar de un cambio fundamental en cuanto a la investigación en la ASL: progresivamente, el centro de atención se desplazó del docente y los procesos de enseñanza al discente y el desarrollo del aprendizaje. Lógicamente, para que la enseñanza de lenguas extranjeras fuera efectiva, habían de conocerse los principios que regulan el aprendizaje. Este giro tuvo lugar aproximadamente hacia los años cuarenta,

con la aparición de los primeros trabajos que trataban de confrontar la lengua materna de los aprendices (la L1) con la lengua que aprendían (la lengua meta o L2). Éste es el objetivo perseguido por la Lingüística Contrastiva (Santos Sargallo, 1993: 21 y ss.), como veremos a continuación al estudiar el modelo de análisis de datos pionero en esta empresa: el Análisis Contrastivo.

III. Los inicios de la investigación en adquisición de segundas lenguas.

A pesar de que, a lo largo de los siglos, ha existido un constante esfuerzo en el campo de la glosodidáctica (desde mucho antes de la publicación de las primeras gramáticas de lenguas vulgares destinadas a los hablantes extranjeros), puede decirse que el interés por la enseñanza y aprendizaje de idiomas da un paso fundamental en los años cuarenta del siglo pasado, al sentarse las bases de lo que conoceremos después como *Adquisición de Segundas Lenguas*. Ya hemos mencionado que las cuestiones relativas a la docencia quedan en un segundo plano al atenderse principalmente al proceso de aprendizaje, es decir, a los sujetos que aprenden segundas lenguas o lenguas extranjeras.

En este sentido, comenzaremos abordando el primero de los modelos que se ocupan de las dificultades del alumno en la ASL: el modelo de Análisis Contrastivo (AC en adelante).

III. 1. Análisis Contrastivo

III. 1. 1. Gestación del AC

Diversas circunstancias históricas concurren en el nacimiento del AC. En general, la mayoría de los lingüistas coinciden en señalar que, tras la Segunda Guerra Mundial, los cambios que sufrió la sociedad provocaron una fuerte demanda en la enseñanza de idiomas, por lo que se sintió la urgencia de renovarla y de crear materiales didácticos basados en un nuevo método, ya que ninguno de los existentes hasta entonces resultaba satisfactorio.

Éste es el impulso que mueve a Charles Fries a publicar en 1945 *Teaching and Learning English as Foreign Language* en el Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. Esta obra, que contenía una detallada descripción de la morfología, fonología y sintaxis del inglés y su comparación con otros idiomas, puede ser considerada el punto de partida del AC. Fries proponía la comparación sistemática de la lengua nativa de los aprendices y la lengua meta, buscando las similitudes y diferencias que nos permitieran predecir las áreas de dificultad que aparecerían durante el aprendizaje:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945: 9).

De este modo, se sentaban las bases del Análisis Contrastivo, cuyos postulados serían asumidos más tarde por su alumno y posteriormente colega Robert Lado en *Linguistics across Cultures* (1957). Lado aplica la lingüística estructuralista y el conductismo psicológico a las ideas de Fries, dando forma definitiva a la hipótesis contrastiva:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practised by natives. [...] In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning (Lado, 1957: 1).

En última instancia, su objetivo era que el AC proporcionara los datos sobre los que confeccionar un riguroso programa que regulara qué enseñar, cuándo y cómo en el ámbito de las segundas lenguas.

Desde Fries hasta Lado, es decir, desde 1945 hasta 1957, se van fraguando las ideas básicas del AC. En este camino hemos de mencionar una publicación fundamental que citamos en páginas anteriores. Se trata de *Languages in Contact* (1953), de Uriel Weinreich. A pesar de que Weinreich, más preocupado por la perspectiva sociolingüística, se ocupa del contacto de lenguas en hablantes bilingües, introduce dos conceptos clave que se convertirán en la piedra de toque de los posteriores modelos de análisis de datos de ASL: los de *transferencia e interferencia*, que afectan a los planos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo. Sobre ambos volveremos más tarde.

III. 1. 2. En qué consiste el AC

Como hemos mencionado unas líneas atrás, el Análisis Contrastivo consiste en la comparación sincrónica de dos lenguas en todos los niveles del sistema, y en ella se hace hincapié en las diferencias estructurales, que son las que, *a priori*, causan problemas a los alumnos. Del contraste se podrán predecir, o al menos diagnosticar, las áreas de dificultad del aprendiz. Esta creencia puede ponerse en relación con el concepto de *distancia interlingüística*. En estos momentos, se suponía que a mayor

diferencia estructural entre las lenguas, mayor sería la dificultad en la adquisición, puesto que la posibilidad de transferencia positiva es obviamente menor (Fernández González, 1995: 2). Esta idea procede también de Weinreich, que afirmaba que cuanto mayor sea la diferencia entre dos sistemas, es decir, a medida que sean más numerosas las formas y patrones mutuamente exclusivos de cada uno, mayor será el problema del aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias (Weinreich, 1953: 1). Corder, en su manual de Lingüística Aplicada (1973), desmiente esta idea diciendo que la distancia es un concepto objetivo, mientras que la dificultad es subjetiva.

Bajo estos presupuestos subyace la creencia de que el aprendiz tiende a transferir la estructura y el vocabulario de su lengua materna a la lengua extranjera, lo cual supone la principal (y, para el AC, casi exclusiva) fuente de error.

El objetivo de este modelo de investigación es, pues, la confección de una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con objeto de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia. Se trata, a fin de cuentas, de crear una *jerarquía de dificultad*. Con todo ello, se pretendía facilitar la enseñanza de idiomas mediante la creación de un material didáctico adecuado que permitiera evitar los errores incidiendo en los aspectos más divergentes de L1 y L2.

En un primer momento se realizaron trabajos contrastivos de índole teórica, pero fue Robert Lado, en su mencionado trabajo *Linguistics Across Cultures*, quien aplicó dichos resultados a la enseñanza de segundas lenguas. Su objetivo era poder predecir los errores y explicar por qué se cometían, así como construir pruebas de evaluación adecuadas para valorar la competencia adquirida por el alumno y una programación exhaustiva del material utilizado en clase. Los principios del AC imponían un programa de instrucción basado en las semejanzas y diferencias de la L1 y la L2. Para las estructuras equivalentes se sugería el método de traducción, y para las divergentes, los ejercicios audiolinguales. Como vemos, el criterio que se sigue es la transferencia positiva o negativa de las estructuras.

Con el tiempo, las nuevas líneas de investigación lingüística en glosodidáctica evidenciarían las limitaciones del Análisis Contrastivo en la consecución de estos objetivos.

III. 1. 3. Base teórica del AC

En el capítulo previo resaltábamos que cada uno de los avances de la Lingüística Aplicada venía sustentado por una teoría lingüística y una teoría del aprendizaje. En el caso del AC, la teoría lingüística de base es el estructuralismo; su concepción de la lengua como sistema posibilita la comparación de L1 y L2. Asimismo, el AC se apoya en la teoría psicológica conductista, que reduce el comportamiento humano a un proceso mecánico de estímulo y respuesta. El aprendizaje se concibe como una formación de hábitos³. En consecuencia, al adquirir una segunda lengua, el aprendiz ha de abandonar los *hábitos viejos* para asumir unos *nuevos*. Dicho proceso será harto más dificultoso dependiendo de la distancia lingüística existente entre la lengua nativa y la lengua meta. Es decir, si ambas lenguas son próximas (p.ej., el catalán y el francés), entonces resultará más fácil el aprendizaje. Y, al contrario, cuanto más lejanas sean las lenguas, es decir, cuanto mayores sean las diferencias estructurales, más dificultosa se tornará la adquisición. Como vemos, el concepto de *distancia interlingüística* posee una base psicológica. Sin embargo, la cuestión de las disimilitudes lingüísticas también hace pensar a algunos teóricos que, cuando hay mucha distancia entre L1 y L2, las posibilidades de confusión son menores.

Ahora bien, hemos de puntualizar que, desde su nacimiento, el Análisis Contrastivo ha ido evolucionando de modo paralelo a los cambios sucedidos en los modelos lingüísticos. Si primeramente se partió del estructuralismo –y más concretamente, del estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield–, pronto llegaría el modelo generativo-transformacional, y más recientemente, un modelo psicolingüístico que da cuenta de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de segundas lenguas. En esta línea evolutiva cabe mencionar que los análisis contrastivos realizados bajo una orientación estructuralista se basan, obviamente, en la comparación estructural de las lenguas, mientras que los del paradigma generativo-transformacional pretendían contrastar las reglas de la lengua nativa con sus correspondientes en la lengua meta, haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas en el nivel de la estructura profunda⁴. Por su parte, los trabajos de análisis contrastivo realizados según el modelo psicolingüístico atienden a la competencia comunicativa del aprendiz,

³ En palabras de Dulay y Burt (1974: 97) : “Language learning is habit formation”.

⁴ W. G. Moulton (1982, citado en Santos Gargallo, 1993: 48) afirma que el Análisis Contrastivo abandonó pronto el modelo generativo-transformacional, debido a que éste tiene como objeto de estudio la competencia, mientras que el Análisis Contrastivo se centra en la actuación, es decir, en el uso de la lengua.

tomando en consideración cuestiones de índole pragmática (Santos Gargallo, 1993: 49). Incluso algunos lingüistas han optado por un enfoque mixto, realizando análisis contrastivos que combinan los modelos estructural y generativo.

III. 1. 4. Concepto de interferencia

Uno de los axiomas de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) es el concepto de *interferencia*, que equivale a decir que el estudiante tiende a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos) de su lengua materna a la lengua meta. Esto se aprecia muy claramente en la pronunciación: en seguida reconocemos si un hablante es extranjero porque sus hábitos fonéticos no se adecuan a nuestro idioma. Ello ocurre en todos los niveles lingüísticos (incluido el pragmático), y podemos decir que también extralingüísticos, si tenemos en cuenta que tanto la kinésica como la proxémica son diferentes para cada cultura. Estos elementos también deberían formar parte del aprendizaje de un idioma extranjero.

Este concepto de interferencia, como hemos dicho, parte del trabajo de Uriel Weinreich *Languages in Contact* que estudia la misma cuestión en hablantes bilingües. En este caso, el AC aplica la noción de interferencia no al contacto de dos lenguas a que da lugar el bilingüismo, sino a la teoría del aprendizaje de una lengua extranjera, entendiendo que la lengua materna incide en la lengua meta durante el proceso de adquisición. A esta concepción subyace la teoría conductista, de modo que los hábitos de respuesta que ya hemos automatizado reaparecen ante el estímulo que los provoca.

Weinreich no tiene en cuenta, dado el fenómeno de la interferencia, qué lengua fue aprendida antes, una distinción que será crucial a partir de Lado. Del mismo modo, la interferencia tiene una causa social en hablantes bilingües, según Weinreich, mientras que para el AC se trata de un proceso individual e incontrolado (Dulay y Burt, 1974: 103-104).

En general, se asume que el valor predictivo del AC en cuanto a la presencia de interferencias funciona especialmente a nivel fonológico, mientras que las predicciones sintácticas son menos fiables. En este tipo de procesos se suele distinguir entre *transferencia positiva* y *transferencia negativa* o *interferencia*, en función de si el recurso a la lengua materna favorece o entorpece el aprendizaje.

III. 1. 5. Las dos hipótesis del AC

Las premisas del Análisis Contrastivo fueron reformuladas por R. Wardhaugh en 1970, diferenciando entonces una hipótesis fuerte y otra hipótesis débil del mismo. La primera defiende la posibilidad de predecir las dificultades de los alumnos a través de la comparación de la lengua materna y la lengua meta, mientras que la segunda hipótesis entiende que solo podemos explicar los errores cometidos⁵. Es decir, la hipótesis fuerte del Análisis Contrastivo defiende que, contrastando la L1 y la L2 de los aprendices, podemos prever los errores, ya que éstos se deben a la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. Por su parte, la versión débil no pretende predecir sino explicar. En líneas generales podemos decir que, desde mitad de los setenta y hasta la actualidad, la mayor parte de los lingüistas rechazan la hipótesis fuerte del AC.

No obstante, otra teoría posterior ha venido a complementar la versión fuerte del AC con diversos matices. Se trata de la *Hipótesis del Mercado Diferencial* (HMD) de Eckman (1977, 1985), basada en las relaciones de mercado establecidas en la gramática universal. Dicha hipótesis postula que, dada la comparación sistemática entre dos lenguas, las áreas más dificultosas corresponden a aquellas con mayor grado de marcado. Es decir, si la lengua materna es más marcada que la lengua meta en un determinado aspecto, las diferencias entre ambas no presentarán dificultades al alumno. Dichas dificultades aparecerán cuando sea la L2 la más marcada.

Esta hipótesis resulta operativa en tanto en cuanto predice las áreas de dificultad en el aprendizaje y su grado relativo.

III. 1. 6. Metodología de enseñanza de idiomas: los métodos de traducción y audio-oral.

Al Análisis Contrastivo se han asociado dos métodos de enseñanza de idiomas: el método de traducción y el método audio-oral.

La práctica de la traducción pone de manifiesto las diferencias y similitudes entre las dos lenguas en cuestión, aspecto que propugna el AC. Por ello, este método se consideraba válido para el aprendizaje de una L2, siempre y cuando se hiciera hincapié en las estructuras divergentes. No obstante, hemos de precisar que este uso de la traducción, si bien puede ser conveniente en las primeras etapas, se convierte pronto en

⁵ Dentro de esta versión débil del AC podemos citar los clásicos trabajos sobre inglés y español de Stockwell y Bowen *The Sonds of English and Spanish* (1965) y Stockwell, Bowen y Martin *The Gramatical Structures of English and Spanish* (1965).

un hábito difícilmente erradicable en niveles más avanzados, lo cual ha generado un sentimiento de rechazo generalizado entre los profesores de idiomas. Aun así, recientemente algunos investigadores proponen el uso de la traducción (“traducción pedagógica”) en el marco de la enseñanza comunicativa como una actividad más de entre las de práctica lingüística.

Mayor aceptación tuvo el método audio-oral, cuyas raíces nos trasladan hasta los años treinta, cuando un grupo de lingüistas británicos idean un método cuya vigencia tuvo lugar principalmente en la década de los cincuenta y los sesenta. El método audio-oral se apoya en las bases mismas del AC (la lingüística estructural de Bloomfield y la psicología conductista), y su fundamento es la utilización de los *pattern-drills* (una especie de patrones de ejercicios estructurales) diseñados por C. Fries y R. Lado, el énfasis en la expresión oral, la imitación como práctica y la presentación de las estructuras gradualmente y en diálogos.

La enseñanza de lenguas mediante este método consiste en la introducción de las unidades lingüísticas en forma de estructuras que son repetidas y ejercitadas hasta su automatización, siempre siguiendo una cuidada jerarquía de dificultad. Primero se presentan los ejemplos, y de ahí se pasa a los ejercicios. El profesor se convierte en figura esencial en el proceso de aprendizaje; el alumno se limita a repetir y a responder a preguntas y órdenes. Siguiendo a Santos Gargallo (1993: 62) podemos decir que el procedimiento empleado en el aula es el siguiente:

- a) ejercicios de pronunciación;
- b) revisión de contenidos ya introducidos en sesiones anteriores;
- c) presentación de las nuevas estructuras y del vocabulario;
- d) práctica oral de las estructuras;
- e) lectura de textos y/o ejercicios escritos para consolidar las nuevas estructuras.

Las principales críticas recibidas por ambos métodos son la falta de atención a la creatividad del hablante y la ausencia de situaciones de comunicación reales.

III. 1. 7. Trabajos de AC realizados

Charles Ferguson, director del Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C., fue responsable de una serie de proyectos de análisis contrastivo realizados tanto en Estados Unidos como en Europa desde mitad de los años sesenta, tomando casi siempre como base el inglés, en contraste con lenguas como el serbocroata, el rumano,

el húngaro, el alemán, el polaco, el sueco, el español o el japonés. Entre estos trabajos, Isabel Santos Gargallo (1993: 51 y ss.) cita los siguientes:

a) el Proyecto Contrastivo Yugoslavo Serbo-Croata-Inglés dirigido por R. Filipovic a finales de los sesenta, y que hace uso de un modelo lingüístico mixto (estructuralismo y generativismo) que, a su vez, combina el Análisis Contrastivo con el Análisis de Errores. Fruto de esta investigación fueron la redacción de una gramática contrastiva y la creación de material con fines pedagógicos.

b) El Proyecto Poznán de J. Fisiak sobre el inglés y el polaco, desarrollado en Polonia desde 1965 y que adopta exclusivamente el modelo generativo-transformacional. Dio pie a conferencias, seminarios, tesis doctorales y publicaciones diversas.

c) El Proyecto Contrastivo Rumano-Inglés de la Universidad de Bucarest, la Academia de la República Socialista de Rumanía y el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C., que comenzó en 1969 e incluía una definición de los principios teóricos y metodológicos sobre los que se sustentaba, así como una experimentación psicolingüística.

d) El Proyecto Contrastivo Húngaro-Inglés de D. L. Dezló desde mitad de los 60 en el Instituto de Inglés de la Academia de Ciencias Húngara, que también se sirvió del Análisis de Errores y del modelo estructuralista.

e) El Proyecto PAKS Inglés-Alemán de G. Nickel, que sigue un enfoque generativo-transformacional y se centra en la semántica.

f) El Proyecto Contrastivo del Instituto Mannheim de la Lengua Alemana, cuyos trabajos se iniciaron en 1970 y cubrían varias lenguas. Fue el único en que no colaboró directamente el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C. y que no se sirvió de ningún corpus.

III. 1. 8. Críticas

A pesar de que durante los años cincuenta y sesenta proliferaron los análisis contrastivos, durante la década siguiente sus cimientos científicos y pedagógicos fueron puestos en entredicho. Al AC se le achacaban deficiencias de índole práctica, incoherencias teóricas y dificultades metodológicas (Fernández González, 1995: 5). Entre los fallos más evidentes habría que señalar la constatación de que muchos errores no eran debidos al influjo negativo de la lengua nativa, y, especialmente, el fracaso de las predicciones. Algunos puntos gramaticales que habían sido considerados

conflictivos por parte del AC resultaron no serlo, y viceversa. Muchos de los errores cuyo origen se había buscado en la interferencia eran semejantes a los que cometen los niños al adquirir la lengua materna, lo cual invalidaba la hipótesis de la transferencia negativa.

Asimismo, podemos reprochar al Análisis Contrastivo el no haberse servido de un corpus de errores producidos por estudiantes a partir del cual establecer una jerarquía de dificultades.

En palabras de Santos Gargallo (1993: 66), las principales críticas recibidas por el AC son las siguientes:

- a) Resultados demasiado abstractos y de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
- b) Dificil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje, porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes.
- c) Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar.
- d) Confusión en la distinción teórico-aplicado.
- e) Estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable.
- f) Ignora el componente psicológico y el componente pragmático.
- g) La traducción es un concepto teórico ambiguo.

Las críticas al Análisis Contrastivo se plasmaron en las *Series de Estructura Contrastiva* en 1959, 1961 y 1965 (Washington D.C.) y en la celebración de la *19th Round Table Meeting on Contrastive Análisis and its Pedagogical Implications* en Georgetown, que introdujo el Análisis de Errores como réplica al Análisis Contrastivo, y que veremos con más detalle en el punto siguiente. Como consecuencia de las duras críticas recibidas, la Lingüística Contrastiva decaerá en Norteamérica, aunque resurgirá más tarde en Europa.

Más allá de los fallos de este modelo de análisis, hemos de reconocer su valor como tendencia investigadora centrada en el alumno, que constituye el punto de arranque de los estudios posteriores sobre errores e interlengua. El Análisis Contrastivo supone el cambio de perspectiva en los trabajos de lingüística aplicada sobre glosodidáctica, pues promovió una preocupación por el alumno y su aprendizaje,

abogando por un diseño más apropiado de materiales y metodología. Se trataba del primer intento científico de entender el aprendizaje de idiomas con vistas a una mejora de la práctica docente, de modo que constituyera un acercamiento más filológico a la enseñanza incidiendo en la transmisión de la cultura y la tradición literaria, aunque sin atender a cómo tiene lugar el aprendizaje. Si bien algunas de sus predicciones de errores resultaron fallidas, lo cierto es que supuso un estímulo fundamental a la investigación sobre el aprendizaje de idiomas, con una profunda implicación pedagógica.

III. 1. 9. Perspectiva actual

A pesar de las críticas recibidas, de la evolución de este modelo y de su etapa de decaimiento, el Análisis Contrastivo sigue despertando interés en la actualidad, como muestran las numerosas publicaciones al respecto. A lo largo de los años 80 se recuperó el AC desvinculado de los postulados iniciales más extremistas para convertirse en una herramienta más en la enseñanza de segundas lenguas. Jesús Fernández González (1995: 15-16) hace una síntesis de las nuevas aportaciones del AC al panorama actual de la ASL. Destaca que el AC pone de manifiesto la influencia de la lengua materna en la persistencia de determinados errores o la omisión de determinadas estructuras dada su diferencia interlingüística, de modo que las divergencias no conducen al aprendizaje necesariamente a cometer errores, sino también a evitar todo aquello que le pueda resultar problemático, mediante el uso de estructuras simplificadas. Igualmente, el AC deja al descubierto las condiciones que favorecen o entorpecen la transferencia; v.gr., el influjo de la lengua materna tiende a ser mayor en los niveles fonético-fonológico y léxico que en el sintáctico. En otro plano, se ha sugerido que la interferencia es menos frecuente en ambientes académicos que en conversaciones informales, y que hay mayor índice de interferencias en el estilo esmerado que en el espontáneo. También se han tratado cuestiones como la distancia interlingüística y el impacto de este factor en el índice de errores con respecto a la transferencia de formas marcadas y no marcadas de la L1 a la L2.

En general, podemos decir que la transferencia ya no se considera una traslación mecánica de las estructuras de la L1, sino un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2 utilizado como estrategia para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto (Baralo, 1996: 10).

Otros, como Valero *et. alii* (1999), reivindican la Lingüística Contrastiva como algo rico y vivo, destacando la importancia del AC en los estudios pragmáticos más

recientes. De este modo, el AC se considera una herramienta de identificación de ciertos problemas comunicativos que se encuentran en la base de serios malentendidos culturales, resultando en procesos de enfrentamiento social. Y ya centrándonos en el ámbito de la ASL, el AC entre lenguas puede predecir dificultades que de otro modo serían invisibles, tales como la tendencia de los hablantes de L2 a evitar estructuras que le resultan demasiado complejas. De ahí su utilidad en la elaboración de materiales didácticos destinados específicamente a grupos monolingües, al incluir comentarios contrastivos de índole gramatical, sintáctica, etc., así como explicaciones en lengua materna.

Como conclusión, nos quedamos con las palabras de Fernández González (1995: 18):

En definitiva, el análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, sólo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas. Igualmente, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en la década de los setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error.

Hacia un estudio más profundo y exhaustivo del error evolucionarán los postulados del Análisis Contrastivo, complementados con la investigación llevada a cabo en torno al Análisis de Errores, el modelo inmediatamente posterior.

III. 2. Análisis de errores (AE)

III. 2. 1. Del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores (AE)

El acercamiento parcial que suponía el AC al tratamiento del error hizo que pronto surgieran voces discordantes al respecto que clamaban por una comprensión más adecuada de este fenómeno. La esencia básica del AE podemos hallarla en la siguiente afirmación de Richards (1971: 182):

Interference from the mother tongue is clearly a major source of difficulty in second language learning, and contrastive analysis has proved valuable in locating areas of interlanguage interference. Many errors, however, derive from the strategies employed by the learner in language acquisition, and from the mutual interference of items within the target language. These cannot be accounted for by contrastive analysis. Teaching techniques and procedures should take account of the structural and developmental conflicts that can come about in language learning.

El Análisis de Errores, como modelo de análisis en investigación sobre ASL, surge a finales de los años sesenta con el famoso trabajo de S. Pit Corder “The Significance of Learners’ Errors” (1967), inspirado en la hipótesis innatista sobre la adquisición del lenguaje de Noam Chomsky. Éste, en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), cuestionaba la validez del conductismo de Skinner como teoría sobre la adquisición de una lengua, lo cual implicaba poner en tela de juicio los cimientos del Análisis Contrastivo. El mismo Corder rechaza explícitamente la hipótesis de la formación de hábitos como mecanismo de aprendizaje, y en su lugar, asume que es el aprendiz quien va construyendo generalizaciones sobre la estructura de la lengua meta a partir de la información de que dispone⁶. Ello suponía un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de errores, que constituyó el foco central de los estudios a partir de entonces.

Algunos lingüistas consideraban que el modelo de investigación del Análisis Contrastivo era inadecuado y fragmentario, pues no explicaba todos los errores cometidos por los aprendices. Muchos de ellos no podían atribuirse a la interferencia de la lengua materna, tal como postulaba el AC, sino que poseían otras fuentes (Jain, 1974: 189). Por ello, este grupo de teóricos abogó por un análisis de errores explícito.

Otros, en cambio, defendían el Análisis de Errores como complemento de los resultados obtenidos por el AC, que supondría una primera etapa de investigación. La

⁶ Según Dulay y Burt (1974: 109): “Language learning proceeds by the learner’s exercise of those processing strategies in the form of linguistic rules which he gradually adjusts as he organizes more and more of the particular language he hears”.

combinación de AC y AE ofrecería resultados más fiables a ojos de estos lingüistas, pues el AE puede comprobar o refutar las hipótesis contrastivas, ya que ambos modelos persiguen un mismo fin: analizar la lengua que muestra el alumno de segundas lenguas. El mismo Corder (1967: 19) considera insuficiente el AC; para los propios profesores de idiomas resulta mucho más importante no el poder predecir los errores de sus alumnos, sino el saber cómo combatirlos.

III. 2. 2. Tratamiento del error

Dado que el AC había constituido un acercamiento parcial a la cuestión del error en la ASL puesto que gran número de errores no podían explicarse únicamente como consecuencia de la interferencia de la lengua materna, se hizo preciso ampliar sus causas. De este modo se tuvieron en cuenta los *errores intralinguales*, derivados de principios básicos del aprendizaje, tales como la generalización, la analogía o la aplicación incompleta de reglas. Junto a éstos, se consideran también los *errores de desarrollo*, que proceden de las hipótesis que hace el aprendiz sobre la lengua meta que está aprendiendo a partir de su limitada exposición a ella (Richards, 1971: 174 y ss.).

M. P. Jain (1974: 190) habla en general de *errores independientes*, y como fuentes de error no vinculadas a la lengua materna cita las estrategias de aprendizaje, el grado de instrucción, la edad, la condición sociolingüística del estudiante o las técnicas docentes empleadas, así como una combinación de varios de estos elementos.

Todo ello implicaba un nuevo concepto de transferencia respecto al AC. Si bien antes este fenómeno se pretendía evitar a toda costa, ahora se entiende que la transferencia también cumple una función positiva, pues no es sino el uso de estrategias ya conocidas en situaciones nuevas.

Estas circunstancias hacían necesario un cambio de metodología en la investigación: se pasaba de la comparación sistemática de L1 y L2 al análisis de la producción del aprendiz, en la que el error ya no suponía una desviación de la norma que había que erradicar cuanto antes, sino un signo positivo de que el aprendizaje está teniendo lugar, y un paso necesario en la adquisición gradual del sistema de la lengua meta:

Rather than reflecting the learner's inability to separate two languages, intralingual and developmental errors reflect the learner's competence at a particular stage, and illustrate some of the general characteristics of language acquisition (Richards, 1971: 173).

El error es un indicativo claro del punto del proceso en el que se encuentra el alumno, así como un modo bastante fiable de corroborar si las predicciones del Análisis Contrastivo eran ciertas. Asimismo, el error nos muestra cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje⁷. Esta valoración positiva del error como condición necesaria para que se produzca el aprendizaje contrasta con la visión negativa que lo concibe como una influencia negativa para el correcto aprendizaje lingüístico y como signo de la inadecuación de determinada metodología de enseñanza. Es la idea que recoge Corder (1967) en su artículo ya citado sobre la importancia de los errores, pionero del AE. En él se refiere a dos escuelas de pensamiento respecto al tratamiento de los errores del aprendiz. La primera de ellas considera que el error delata la presencia de una metodología de enseñanza inadecuada; la segunda defiende que vivimos en un mundo imperfecto y, en consecuencia, los errores siempre aparecen, por lo que habrá que combatirlos. Y nada mejor que el método audiolingual para ello. Frente a esta concepción, Corder recurre a las similitudes entre la adquisición de la lengua materna y la de una segunda lengua: del mismo modo que los niños cometen errores cuando aprenden a hablar, así los aprendices de idiomas han de equivocarse para poder avanzar en su aprendizaje lingüístico.

III. 2. 3. Conceptos básicos de la teoría de Corder

Las aportaciones de Corder a los cimientos del AE pueden resumirse en cinco conceptos básicos (Corder, 1967: 23 y ss.):

- a) La presencia de un *programa interno (in-built syllabus)* en el desarrollo lingüístico de los aprendices. En función de sus necesidades, el alumno selecciona la información relevante para su aprendizaje, por lo que no siempre coincide lo que el profesor enseña con lo que el discente aprende. Por ello, es preciso diseñar los programas lingüísticos atendiendo a la evolución que muestran los aprendices. Por más que el docente se empeñe, un alumno no aprenderá un contenido o estructura si no está preparado para ello.

⁷ A este respecto, Corder se pregunta (1971: 162 y ss.) a qué debemos llamar *error*, puesto que solo podemos afirmar que un estudiante se equivoca cuando infringe una regla que ya conoce. Por eso, en puridad, solo podemos considerar *errores* los fallos de actuación y no los de competencia. Si tenemos en cuenta la interlengua del aprendiz, veremos que las oraciones que genera (exceptuando los lapsus, etc.) son las esperables respecto a la gramática que posee en ese momento.

- b) Relacionado con el programa interno del aprendiz encontramos los conceptos de *input* e *intake*. El *input* concierne a toda aquella información lingüística disponible para el alumno, oral o escrita, procedente del profesor, de un interlocutor o del mismo contexto, siempre en lengua meta. El *intake* es la porción de información (sea una estructura, una regla, una determinada palabra, etc.) que el aprendiz toma del *input* que recibe y asimila, incorporándola a su competencia lingüística. Por ello, la base del *in-built syllabus* es que no todo el *input* que el profesor ofrece a sus alumnos se convierte necesariamente en *intake*.
- c) La diferencia entre *error* y *falta*. Un error es una desviación sistemática de la norma del sistema, y pertenece a la competencia lingüística, en términos chomskianos. Una falta es una desviación no sistemática, relativa a la actuación, y provocada por un fallo de memoria, un lapsus, el cansancio, que en realidad no denota una carencia o un fallo en el conocimiento de determinada regla.
- d) A partir no de las faltas, sino de los errores, podemos reconstruir la *competencia transitoria* del aprendiz, es decir, el sistema lingüístico que está utilizando y que ha construido hasta ese momento con los datos disponibles y de los que ha deducido las reglas que lo rigen.

Siendo los errores los que nos ofrecen una descripción más exacta de la competencia transitoria del alumno, su estudio interesa en primer lugar al docente, puesto que le indican el progreso del aprendiz y las posibles lagunas; en segundo lugar, al investigador, al manifestar el proceso de cómo es aprendido o adquirido el lenguaje y las estrategias y procedimientos implicados; y en tercer lugar, al propio hablante, pues es el modo en que pone a prueba las hipótesis que sobre la lengua meta ha formulado. El cometer errores es una estrategia empleada por los niños mientras adquieren la L1 y también por quienes aprenden una L2.

III. 2. 4. Taxonomías

En un primer momento, el objetivo fundamental del AE fue clasificar las áreas de dificultad de los aprendices a partir de un inventario de errores más frecuentes, así como explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales. Posteriormente, S. P. Corder amplió los objetivos del AE hasta las aplicaciones didácticas del modelo, que comprendían mejoras en el material de enseñanza, el diseño de pruebas de nivel o de conocimientos y una dimensión más comunicativa. Era evidente que los resultados del AE no solo tenían implicaciones lingüísticas, sino también psicológicas y pedagógicas.

Veamos en primer lugar las taxonomías a que dio lugar el AE y posteriormente nos ocuparemos de su dimensión metodológica.

Como vemos, una de las tareas principales del AE era el establecimiento de tipologías y clasificaciones de los errores más frecuentes según su importancia y otros criterios, a fin de delimitar las áreas de dificultad en el aprendizaje. Por un lado, se detectaban las desviaciones de la norma lingüística y se agrupaban las que fueran similares; por otro, se intentaba explicar sus causas, de origen variado. Hemos de puntualizar que se aplican pautas distintas en función de si el objetivo del análisis es la competencia gramatical o la competencia comunicativa. Mencionaremos a continuación algunas tipologías de errores según diversos criterios.

Isabel Santos (1993) distingue los siguientes:

- a) *Criterio descriptivo*: se tiene en cuenta el modo en que la estructura superficial de las producciones se ve alterada. Hablamos entonces errores de omisión, de adición, de formación errónea o de ausencia de orden oracional.
- b) *Criterio pedagógico*: se distinguen errores *transitorios* (asociados al concepto chomskiano de *actuación*) y errores *sistemáticos* (relativos a la *competencia*).
- c) *Criterio etiológico-lingüístico*: se parte del concepto de transferencia, diferenciándose errores *interlingüísticos* (con interferencia de la lengua materna u otras conocidas) e *intralingüísticos* (derivados del uso de la lengua meta).
- d) *Criterio gramatical*: engloba los errores relativos a todos los niveles gramaticales: fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.

- e) *Criterio comunicativo*: los errores son analizados desde la perspectiva del oyente, y pueden ser locales (si afectan a un elemento de la oración) o globales (si afectan a toda la oración).

Algo más amplia es la clasificación de errores que ofrece la investigadora Graciela Vázquez (1999), que ha trabajado ampliamente el campo del AE. Sin entrar en más detalle, citaremos los diversos criterios que presenta:

- a) *Criterio lingüístico*: errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa selección.
- b) *Criterio etiológico*: errores interlingüales, intralingüales y de simplificación.
- c) *Criterio comunicativo*: errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes.
- d) *Criterio pedagógico*: errores inducidos vs. creativos; transitorios vs. permanentes; fosilizados vs. fosilizables; individuales vs. colectivos; de producción escrita vs. oral.
- e) *Criterio pragmático*: errores de pertinencia o discursivos.
- f) *Criterio cultural*: errores culturales.

III. 2. 5. Corrección de errores

Un modelo de análisis centrado en los errores que cometen los aprendices de idiomas no solamente se plantea su clasificación, explicación y etiología, sino que, además, se pregunta si es conveniente o no corregirlos, si han de señalarse todos y cómo hacerlo, con las consiguientes implicaciones didácticas (Corder, 1967: 26). Recordemos que los errores son un fenómeno que caracteriza las diferentes fases del proceso de aprendizaje, y como tal, es necesario y positivo porque nos confirma que ese proceso está teniendo lugar. Esta concepción, junto con la supremacía del componente comunicativo sobre la corrección gramatical que dominará en toda la corriente de pensamiento posterior, ha aportado un nuevo punto de vista respecto de esta cuestión. A ello se suma la afirmación de que los alumnos solamente adquieren determinadas estructuras si mentalmente están preparados para ello. En función de estas circunstancias, se recomienda una actitud más tolerante y abierta por parte del docente, no solamente centrada en los errores, sino también en las producciones acertadas. Una

corrección exhaustiva y sistemática puede provocar en el hablante desconfianza, inseguridad y pérdida de su capacidad de expresión.

Corder resalta que el aprendiz no necesita simplemente el reconocimiento de que una determinada oración o expresión es errónea, sino que es conveniente suministrarle la información necesaria que le permita construir nuevas hipótesis sobre la lengua meta. El cometer errores es una estrategia de aprendizaje básica, y como tal, no podemos obviarla.

III. 2. 6. Trabajos realizados

Bajo los presupuestos del AE se realizaron multitud de trabajos con los objetivos que ya conocemos. Santos Gargallo (1993: 85) ofrece la siguiente sistematización del procedimiento seguido por el AE:

- a) determinación de los objetivos (globales o parciales);
- b) descripción del perfil del informante;
- c) selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.);
- d) elaboración de la prueba;
- e) realización de la prueba (a cargo del grupo o grupos de estudiantes);
- f) identificación de los errores;
- g) clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural;
- h) determinación estadística de la recurrencia de los errores;
- i) descripción de los errores en relación a las causas;
- j) identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
- k) programación de una terapia para el tratamiento de los errores;
- l) determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente;
- m) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

A partir de este procedimiento, se llevaron a cabo multitud de estudios sobre análisis de errores, con resultados muy reveladores. V.gr., J Arabski (1968), dentro del Proyecto Polaco de Análisis Contrastivo, realizó un análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes polacos de inglés que le llevó a diferenciar la interferencia *interlingüística* (es decir, los errores causados por la lengua materna) y la interferencia *intra lingüística* (errores procedentes de la lengua meta que se aprende). Esta distinción también fue advertida por L. Duskova en su análisis de errores de estudiantes checos

aprendices de inglés, y añadió otras causas posibles, como la influencia de otras lenguas aprendidas antes, e incluso de factores psicológicos. Su estudio le hizo concluir que el AC no podía ser rechazado por sus deficiencias, sino complementado por el AE.

M. F. Buteau (1970) analizó los errores cometidos por un heterogéneo grupo de aprendices de francés, y los resultados que extrajo le permitieron afirmar que las estructuras contrastivas no eran necesariamente las más difíciles; la probabilidad de error no estaba determinada por el grado de divergencia de las dos lenguas, sino que estribaba en la elección entre varias estructuras posibles. Por ello, el AE era fundamental como complemento del AC.

Muchos de estos estudios, así como otros realizados ya en la década de los 80, tenían como objetivo medir la competencia gramatical del alumno, aun cuando el enfoque comunicativo ya se conocía. Como veremos más adelante, el AE fue reformulado por Corder incluyendo los presupuestos comunicativos.

En el campo del español como lengua extranjera, cabe mencionar las tesis doctorales realizadas por la propia Isabel Santos (inédita), Graciela Vázquez (1991) y Sonsoles Fernández (1997), así como el trabajo de Marta Baralo sobre errores y fosilización (1996), el estudio de errores elaborado por Graciela Vázquez (1999) o el monográfico sobre *interferencias, cruces y errores* de los Cuadernos de Didáctica ELE *Forma* (2001).

III. 2. 7. Dialecto transitorio

La investigación sobre los errores que cometen los aprendices de segundas lenguas puso de manifiesto la existencia de una coherencia interna en ellos, lo cual daba lugar a la existencia de un sistema lingüístico *per se*:

[errors] show a consistent system, are internally principled and free from arbitrariness: they are therefore systematic. These systematic errors may be looked upon as rule-governed for they follow the rules of whatever grammar the learner has. (Jain 1974: 202-203)

Este sistema lingüístico, a medio camino entre la lengua nativa y la lengua meta, constituía una clase especial de *dialecto*. Dicha afirmación parte de dos consideraciones: en primer lugar, el discurso espontáneo del aprendiz de idiomas que intenta comunicarse posee significado en el sentido que ya hemos visto: es sistemático, se rige por unas reglas; posee una gramática. En segundo lugar, muchas de sus producciones

son equiparables a las análogas en lengua meta, por lo que nos encontramos ante un *dialecto* en sentido lingüístico: dos lenguas que comparten determinadas reglas gramaticales son *dialectos* (Corder, 1971: 158).

Corder (*ibidem*) distingue los dialectos relativos a un grupo social (*dialectos sociales*) de aquellos que no pertenecen a ningún grupo (*dialectos idiosincrásicos*, que no hay que confundir con *idiolectos*). Los dialectos idiosincrásicos son inestables y, en ocasiones, difíciles de interpretar. Constituyen dialectos idiosincrásicos la lengua de los poemas, el discurso de los afásicos, el lenguaje infantil y la lengua de los aprendices de idiomas. Respecto a este último, dice Corder (1971: 161):

It is regular, systematic, meaningful, i.e. it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect. His dialect is unstable [...] not shared by a social group [...] and lastly, many of its sentences present problems of interpretation.

Como vemos, la sistematicidad supone la principal característica de la interlengua de los aprendices, que se rige por una mezcla de reglas de la L1 y la L2 y otras propiamente idiosincrásicas. Este híbrido es, en palabras de Corder, un “dialecto idiosincrásico, dialecto transitorio o sistema de compromiso”, es decir, un sistema lingüístico que posee una gramática propia y está sometido a un continuo cambio. Se rige por un conjunto de reglas que pertenecen a la gramática de la lengua meta pero cuyas oraciones no son erróneas, sino simplemente idiosincrásicas. Además, no está reconocido socialmente, es decir, no pertenece a ningún grupo social.

El concepto de “dialecto idiosincrásico” de Corder y el de “sistema aproximativo” de Nemser servirán de base al término “interlengua” acuñado por Selinker, que marcaría el camino que siguieron las investigaciones posteriores.

El estudiante que se enfrenta a una segunda lengua va atravesando etapas que lo acercan progresivamente a la lengua meta, aunque puede haber avances y retrocesos. Ello incrementa paulatinamente su competencia lingüística en L2, que varía en función de las estructuras y vocabulario aprendidos. En cada individuo será de modo diferente. En este sentido, los errores del aprendiz son equiparables a los del niño que comienza a adquirir su lengua materna, puesto que ambos formulan hipótesis sobre el sistema de reglas y el funcionamiento de la lengua que aprenden. Sin embargo, algunos de estos errores no serán superados y permanecerán aun en niveles más avanzados,

caracterizando la lengua del estudiante. Se trata de las *fossilizaciones*, de las que hablaremos extensamente en el apartado referente a la interlengua.

III. 2. 8. Implicaciones pedagógicas: el enfoque comunicativo

El auge del AE coincide con el surgimiento del enfoque comunicativo, que considera prioritario el atender a las necesidades comunicativas de los alumnos, siguiendo los postulados subrayados por Dell Hymes. Este enfoque defendía que, por encima de la *competencia gramatical*, el alumno ha de adquirir una *competencia comunicativa* que le permita manejarse en distintos tipos de situaciones de un modo efectivo y adecuado a las convenciones que subyacen a la lengua meta (Littlewood, 1996). Como vemos, se tienen muy presentes las líneas lingüísticas más recientes, como la pragmática o la sociolingüística. En concreto, son relevantes a este respecto las cuatro subcompetencias comunicativas que describen Canale y Swain (1980; también en Hedge, 2000):

- a) *Competencia gramatical* o capacidad de utilizar el lenguaje para expresar significado.
- b) *Competencia sociolingüística* o capacidad de usar la lengua de forma adecuada al contexto social.
- c) *Competencia discursiva* o capacidad de realizar diversas interacciones comunicativas.
- d) *Competencia estratégica* o capacidad de transmitir el mensaje cuando surgen dificultades.

La formulación del enfoque comunicativo parte del *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976) y de los trabajos auspiciados por el Consejo de Europa. En cuanto al primero, podemos decir que sienta los fundamentos teórico-prácticos de un programa funcional que distaba de los anteriores programas, basados en la enseñanza gramatical. Y respecto al segundo, podemos mencionar el proyecto de *Nivel Umbral*, basado en aquél e ideado para la lengua inglesa, pero aplicado a otras lenguas posteriormente.

En conjunto, ambos sientan las bases de una nueva corriente metodológica cuyos rasgos principales son los siguientes (Richards y Rodgers, 1998):

- a) definición y selección de los contextos o áreas dentro de los cuales se realizan determinadas funciones lingüísticas;

- b) selección de esas funciones lingüísticas;
- c) selección de los registros lingüísticos mediante los cuales se llevan a cabo funciones lingüísticas concretas;
- d) selección del vocabulario requerido para la realización de los puntos anteriores;
- e) identificación de los puntos gramaticales (morfosintácticos) que exige el uso comunicativo de la lengua en los apartados anteriores;
- f) identificación de los problemas fonéticos que ofrece el uso del lenguaje en un contexto comunicativo;
- g) identificación de los problemas ortográficos que plantea el uso de la lengua escrita, tanto en la lectura como en la escritura;
- h) identificación y descripción de los problemas específicos que se plantean en el área de la morfología, sintaxis, fonética u ortografía, comparando la L1 y la L2 para prevenir posibles interferencias;
- i) identificación, selección y estudio de los problemas semánticos derivados de factores no lingüísticos, en relación con el contexto de quienes aprenden.

En este contexto, sigue muy presente la gramática, pero se rechaza su presentación explícita, que se supedita a las necesidades comunicativas de determinadas situaciones.

III. 2. 9. Evolución del AE

A comienzos de los 80, el propio Corder reorientó los objetivos del AE hacia una evaluación de la competencia global del estudiante, tanto gramatical como comunicativa. En su versión tradicional, el AE “recopilaba datos para ofrecer listados de errores que clasificaba haciendo uso de taxonomías gramaticales con el objetivo de analizar y medir la competencia gramatical del estudiante y su habilidad para producir instancias correctas desde el punto de vista de la norma lingüística” (Santos Gargallo, 1993: 87). Por ello, Corder propuso un análisis lingüístico que incluyera también las instancias correctas producidas por los alumnos, y que nos proporcionaría información sobre su competencia comunicativa. En esta nueva concepción, el error es visto como cualquier desviación que interfiera en la transmisión del mensaje obstaculizando la comunicación.

En virtud de este giro comunicativo, era preciso adoptar criterios diferentes a la hora de valorar los errores. En este caso, N. E. Enkvist (en Santos Gargallo, 1993: 88-89) propone tres criterios:

- a) *Gramaticalidad*: una oración es gramatical si se adecua a la gramática de la lengua en que se genera.
- b) *Aceptabilidad*: una oración es aceptable en función de su relación con los juicios de valor emitidos por el oyente.
- c) *Adecuación*: una oración es adecuada si transmite el significado deseado en un determinado contexto.

Otros lingüistas tienen en cuenta, además, el efecto que los errores producen en el interlocutor, y hablan entonces de:

- d) *Inteligibilidad*: si el mensaje es susceptible de ser decodificado por el oyente.
- e) *Comprensibilidad*: si el interlocutor es capaz de interpretar el mensaje.

Ambos parámetros se relacionan con la posibilidad de causar irritación al oyente. Si el mensaje es ininteligible para el interlocutor, puede causarle distracción y molestia.

Siguiendo esos principios, los errores se trataron desde el punto de vista de la ruptura de la comunicación y el efecto producido en el oyente, como en la clasificación de Vázquez ya presentada. Sin embargo, debido a su alto nivel de subjetividad, así como por la necesidad de confrontar las producciones con hablantes nativos o con los propios estudiantes, estos trabajos son de complicada realización. De todos modos, existen pequeños estudios al respecto que demuestran que los errores morfológicos no distorsionan la comunicación en tan alto grado como los sintácticos.

III. 2. 10. Críticas

Respecto a las críticas recibidas por el AE, podemos mencionar la confusión existente entre explicación y descripción, la falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores (al confundir los errores inter e intralingüísticos) y el simplismo en la categorización de los mismos. Quizá, su mayor desacierto pudo ser el tener en cuenta solamente las instancias desviadas de la norma y no atender a la producción global del alumno, lo cual, como hemos visto, empezó a tomarse más en cuenta paralelamente al desarrollo del enfoque comunicativo.

A pesar de ello, tiene el mérito de haber perfeccionado los estudios iniciados por el modelo anterior, el de Análisis Contrastivo, siguiendo la línea de investigación centrada en el alumno y su aprendizaje, así como el haber abierto el camino de los trabajos sobre interlengua.

III. 2. 11. Estado actual

En la actualidad, las aplicaciones del Análisis de Errores tienen que ver básicamente con su tratamiento en el aula por parte del profesor. En primer lugar, en cuanto a la corrección de errores. Las indicaciones al respecto inciden en que no se debe establecer una corrección exhaustiva, sino que ha de atenderse a los errores correspondientes a la competencia transitoria de los alumnos. Por ello, el profesor ha de tener muy claros qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje. Asimismo, no debemos centrarnos solo en los errores morfológicos o léxicos, sino también en los sintácticos, pragmáticos y culturales.

Igualmente, el AE ha contribuido tanto al desarrollo de las técnicas de corrección en las que el alumno tiene parte activa como en la necesidad de negociar el cuándo y cómo corregir (Blanco Picado, 2002: 17 y ss.).

III. 3. Interlengua

III. 3. 1. Hipótesis de la Interlengua (HIL)

El Análisis de Errores había tomado de Chomsky la idea de que de la información explícita e implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después en una especie de ensayo en el que verifica consciente o inconscientemente si la regla que había establecido es exacta o no, y, en el último caso, reajustándola. Este sistema propio que va pasando por etapas consecutivas de reajustes y planteamientos es lo que denominamos *interlengua* (IL), considerada como el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y que implica una visión positiva del error como mecanismo necesario para que se produzca la adquisición (Blanco Picado, 2002).

Esta *Hipótesis de la Interlengua* surge entonces como evolución de los planteamientos del AE y fue desarrollada en tres trabajos coetáneos vinculados a tres perspectivas lingüísticas: la propiamente lingüística (W. Nemser, 1971), la sociolingüística (S. P. Corder, 1971) y la psicolingüística (L. Selinker, 1972).

Como hemos puntualizado anteriormente, una de las aportaciones de Corder a la Lingüística Aplicada fue la formulación del concepto de “dialecto transitorio”, del que poco después partirá Selinker para elaborar su noción de *interlengua* (IL) (1972), que describe el sistema no nativo del estudiante de idiomas como un lenguaje autónomo. De este modo, Selinker daba un paso más en la línea de investigación iniciada por la Lingüística Contrastiva y continuada por el Análisis de Errores, y cuyo objetivo consistía en una aproximación al estudio global de la lengua que utilizan los aprendices de segundas lenguas⁸.

Lo que Selinker propone es que las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas se basen no solo en los errores de los alumnos, sino en los intentos de comunicación en lengua meta que éstos llevan a cabo, y durante los cuales se activan determinadas estructuras psicológicas latentes en el cerebro (Selinker, 1972: 33). A este planteamiento subyace el rechazo a la psicología conductista y la consideración del lenguaje como un sistema de comunicación.

⁸ Selinker (1972: 31) afirma explícitamente adoptar la perspectiva del aprendizaje de lenguas y no de la enseñanza.

De este modo, Selinker toma de Lenneberg (1967) el concepto de *estructura lingüística latente*, base de su Teoría de la Maduración, y lo adapta para incorporarlo a la teoría del aprendizaje de una segunda lengua, de modo que en la mente de todo estudiante habría un conjunto de estructuras psicológicamente latentes que se activan cuando se intenta aprender una L2. Estas estructuras están relacionadas con el proceso de adquisición, por lo que ha de hacerse énfasis en el intento por aprender, más que en su resultado.

Por otro lado, el contraste entre las producciones de un hablante no nativo en un contexto dado con las locuciones que emitiría en su lengua materna y con las de otros hablantes nativos evidencia, según Selinker (1972: 35), los procesos psicolingüísticos que subyacen a las producciones en ese sistema idiosincrásico que constituye la interlengua.

III. 3. 2. Caracterización de la IL

Frente a Selinker, que no hace esta consideración, Richards (1971), Nemser (1971) y Corder (1981) contemplan el concepto de *continuum* en relación con la IL, y hacen referencia a un movimiento dinámico que incrementa su complejidad paralelamente al proceso de aprendizaje, a través de etapas sucesivas. Es decir, que la IL constituye el sistema lingüístico de que se sirve el alumno de L2, siendo un continuo entre su lengua materna y la lengua meta, y se va haciendo cada vez más complejo conforme se suceden las etapas de aprendizaje y se van adquiriendo nuevas estructuras y vocabulario. En realidad, estaríamos hablando de la simplificación de un código más complejo, el de la L2, de la que la IL sería un registro más, con la diferencia de que no va asociada a ningún grupo social (por eso Corder la denominó *dialecto idiosincrásico*, para diferenciarla de los dialectos e idiolectos).

Nemser (1971: 55 y ss.) subraya la noción de *sistema aproximativo* por referencia a la lengua meta; en función del nivel de competencia lingüística, el sistema del aprendiz estará más cercano a la L2. La variación depende de la experiencia de aprendizaje, las características personales, etc. En general, el discurso del aprendiz está organizado estructuralmente y manifiesta el orden y cohesión propios de un sistema, aunque cambia con frecuencia y está sujeto a una constante reorganización debido a la inclusión de nuevos elementos conforme el aprendizaje avanza. Por ello, no debe ser estudiado en sus relaciones con la L1 y la L2, sino en sus propios términos. Las razones que da para estudiar la interlengua tienen que ver con la utilidad docente a la hora de

aplicar determinadas estructuras pedagógicas, con la confirmación o refutación de los principios del AC y, por último, con el interés que puede despertar en el marco de la teoría lingüística.

Veíamos en el apartado anterior que los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones. Esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su IL. Se trata de fenómenos como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad (Blanco Picado, 2002: 15 y ss.).

La *simplificación* implica que, por regla general, todos los aprendices tienden a reducir la lengua a un sistema más sencillo, eliminando los morfemas redundantes como el género o el número de un sintagma, o los no relevantes, como el artículo. En este sistema simplificado las formas irregulares no tienen cabida y el léxico es muy reducido, pero altamente funcional. Se suelen cometer errores de producción y no de sistema, es decir, faltas.

La *hipergeneralización* consiste en la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de la lengua manejadas a campos en los que no son aceptables.

La *transferencia* es un fenómeno del que hemos hablado ya; se trata del traslado de las normas de la lengua materna al sistema de la interlengua (Alonso, 2002).

La *fosilización*, de la que trataremos más ampliamente en seguida, es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la interlengua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse, y se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de la L2.

La *permeabilidad* de la interlengua deriva del constante reajuste a que se ve sometido todo el sistema de conocimientos relacionados con la L2. Nos ocuparemos de este rasgo también más adelante.

La *variabilidad* supone una constante en la caracterización de la interlengua, dado que las producciones de un alumno varían en función de las situaciones comunicativas en que se desenvuelve. En ellas influye la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc. La trataremos en páginas siguientes.

En cualquier caso, la HIL supone describir la gramática de la lengua que utilizan los hablantes no nativos al expresarse en lengua meta, aislando sus rasgos específicos y

las interacciones entre éstos y las propiedades universales del resto de interlenguas y de lenguas naturales, explicando las diferencias entre ambas (Adjémiam, 1982). Frente al AE, cuyo acercamiento a la producción del hablante era parcial, los estudios sobre IL defienden tener en cuenta no solo los errores sino también los aciertos. Los sistemas aproximativos de los aprendices de idiomas constituyen entidades merecedoras de atención en sí mismas, y poseen una relevancia lingüística, pedagógica y social que las líneas de investigación anteriores no habían subrayado.

Según Adjémiam (ibid.), la IL se caracteriza por:

- a) La fosilización, es decir, la persistencia de rasgos específicos de la lengua materna.
- b) La regresión voluntaria, i.e., desviaciones de la norma de la L2 que parecían haber sido superadas en etapas anteriores.
- c) La permeabilidad, que provoca que las reglas de L1 aparezcan en la L2, o que se sobregeneralicen.

E. Tarone (1988) completa esta descripción afirmando que la interlengua:

- d) es sistemática a la vez que variable;
- e) ha de describirse en función de su consistencia interna, y no en los términos de la lengua meta.

Por su parte, Richards (1974: 5 y ss.) se refiere a siete factores que inciden directamente en los sistemas aproximativos de los aprendices, y que, por ello, caracterizan la interlengua. Se trata de:

- a) La *transferencia lingüística*: especialmente, la interferencia de la lengua materna.
- b) La *interferencia intralingual*: son las generalizaciones que hace el aprendiz sobre la gramática de la lengua meta debido a una exposición parcial a la misma. Los errores cometidos como consecuencia de esta interferencia son comunes a hablantes de orígenes diversos, quienes deducen reglas del input que han recibido y construyen hipótesis a partir de esos datos. Dichas reglas no suelen corresponder a la lengua materna ni a la meta. Tanto la transferencia lingüística como los errores intralinguales confirman la noción

tradicional de *transferencia de instrucción*; es decir, que los conocimientos previos influyen en el aprendizaje posterior.

- c) La *situación sociolingüística*: dependiendo del contexto obtenemos distintos grados y tipos de aprendizaje lingüístico. Se ha de tener en cuenta la relación entre el alumno y la comunidad de habla de la lengua meta y las motivaciones particulares (instrumental o integradora, básicamente) a la hora de aprender un idioma, por ejemplo.
- d) La *modalidad* de exposición a la lengua meta, así como la de producción (oral, escrita...).
- e) La *edad* y las habilidades y capacidades asociadas a ella.
- f) La *inestabilidad de los sistemas aproximativos*, que cambian de un individuo a otro.
- g) La *jerarquía universal de dificultad*, en términos fonológicos, sintácticos o semánticos. Sin embargo, el propio Corder nos recuerda que la dificultad es una variable psicológica, difícilmente medible. Richards (1974: 14) habla de longitud de frase, tiempo de proceso requerido, complejidad derivacional, número de transformaciones y complejidad semántica.

De entre todos los rasgos de la IL que acabamos de comentar, nos detendremos a continuación en los más significativos: la influencia de la lengua materna, la fosilización, la variabilidad, los órdenes de adquisición y las secuencias de desarrollo comunes y las estrategias de comunicación.

III. 3. 3. Influencia de la lengua materna

Una de las características básicas de la IL es la presencia de rasgos procedentes de la lengua nativa de los hablantes. En un principio, el AC dio excesiva importancia a dicha influencia, que inmediatamente fue contrarrestada por el AE. Los estudios sobre IL restablecen a la L1 la incidencia que tiene sobre el dialecto transitorio del alumno, tornando al análisis de la transferencia o *influencia interlingüística*. En este punto hemos de precisar que, del contacto de lenguas, se producen fenómenos tan dispares como la interferencia, la transferencia positiva, la omisión, los préstamos, la sobreproducción y los aspectos de pérdida de la lengua materna relacionados con la L2.

Algunos de ellos, como la transferencia, parecen depender también de variables como la *transferibilidad percibida* y la competencia del aprendiz (Larsen-Freeman y Long, 1994: 101-105). Respecto a la primera, se ha demostrado que la transferencia o no de una forma por parte de los aprendices puede depender en parte de cuán aceptable creen ellos que es en la otra lengua o en su percepción de la distancia de la L1 a la L2, o sea, según les parezca de marcado el uso de esa forma en su lengua de origen (véase Kellerman, 1977). Y en cuanto a la competencia del aprendiz, se ha demostrado que los principiantes son más propensos a transferir elementos marcados junto con los no marcados aun reconociendo similitudes tipológicas de carácter general entre la lengua nativa y la lengua meta. Los estudiantes de nivel intermedio son más conservadores en la transferencia de usos marcados, mientras que los de nivel avanzado están más dispuestos a asumir la posibilidad de transferencia.

A propósito de estas conclusiones podemos recordar la *Hipótesis del Mercado Diferencial* de Eckman (1977) que mencionamos al tratar el AC, y que predice lo siguiente:

- a) Aquellas partes de la L2 que difieren de la L1 y que son más marcadas en esta última resultarán difíciles.
- b) El grado relativo de dificultad de las partes que sean más marcadas en la L2 que en la L1 se corresponderá con el grado relativo de la marcación.
- c) Aquellas partes de la L2 distintas de la L1 pero no marcadas, no presentarán dificultad.

Reproducimos seguidamente las significativas palabras de Long y Larsen-Freeman (1994: 104-105) respecto al papel de la L1 en la IL:

En conclusión, el papel de la L1 es bastante más complejo –aunque por suerte no tan negativo- de lo que pensaron en un principio los defensores de la HAC. Puede provocar errores, sobreproducción y restricciones de las hipótesis; las diferencias entre la L1 y la L2 no suponen necesariamente dificultades para la ASL, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas. La identidad estructural entre una y otra lengua tampoco da lugar necesariamente a una transferencia positiva. Cuando se produce la transferencia de la L1, suele ser en armonía con los procesos del desarrollo, modificando los encuentros de los aprendices con las secuencias de la L1 en vez de alterarlos sustancialmente.

Esta incidencia general de la L1 en la IL tiene una importancia especial en cuanto que puede ser la causa directa de *fosilizaciones*, que explicamos a continuación.

Para un desarrollo más reciente de este tema, cfr., entre otros, Martín Martín (2000).

III. 3. 4. Fosilización

La *fosilización* es un fenómeno de especial relevancia en la Hipótesis de la IL en virtud del cual el hablante no nativo tiende a mantener en su IL determinados rasgos de la lengua materna (vocablos, reglas y subsistemas), independientemente de su edad o nivel de instrucción. Los trabajos realizados al amparo del AE habían dejado al descubierto la presencia de errores correspondientes a aspectos gramaticales que, en teoría, ya habían sido aprendidos por el estudiante. Estas estructuras fosilizables suelen reaparecer en determinadas producciones lingüísticas incluso cuando parecían ya erradicadas, debido a que el hablante se halla en estado de ansiedad o excitación o su atención se centra en una nueva dificultad intelectual (Selinker, 1972: 36).

Selinker destaca la complejidad de las estructuras fosilizables, de naturaleza psicolingüística, y que se relacionan con los tres sistemas lingüísticos que conviven en el cerebro del aprendiz: el nativo, la interlengua y la lengua meta. Esta situación constituye un obstáculo, según Selinker (1972: 43) a la hora de diagnosticar qué estructuras son susceptibles de fosilización, cómo reconocerlas y cómo tratarlas.

Con relación a la fosilización, se suele manejar el concepto de *permeabilidad*, que se refiere a una propiedad de la gramática que refleja existencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca, y por tanto, dan cuenta de la variabilidad de intuiciones del hablante de L2 (Baralo, 1996: 16). La permeabilidad se considera una propiedad específica de la interlengua.

En relación con los mencionados elementos lingüísticos susceptibles de fosilización y con la estructura psicológica latente de la que ya hemos hablado, Selinker (1972: 37 y ss.) reconoce cinco procesos psicolingüísticos centrales relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua:

- a) *Transferencia lingüística (language transfer)*: engloba a todas las unidades del sistema lingüístico susceptibles de fosilizarse por influencia de la lengua nativa. La transferencia puede ser positiva si la lengua materna facilita la adquisición de determinada estructura o vocablo, pero también negativa, cuando dicha

influencia induce a error. Si el AC consideraba la transferencia como un fenómeno primario, los estudios de IL lo pone en relación con otros.

- b) *Transferencia de práctica (transfer of training)*: comprende aquellos subsistemas fosilizables como resultado de la práctica de nuevas estructuras. Este tipo de transferencia es fácilmente confundible con la transferencia lingüística o la transferencia de aprendizaje.
- c) *Estrategias de aprendizaje (strategies of second language learning)*: se trata de aquellos elementos lingüísticos susceptibles de fosilización como resultado de la complejidad de la lengua meta. El aprendiz tiende a simplificar el sistema de la L2 para hacerlo más asequible.
- d) *Estrategias de comunicación (strategies of second language communication)*: suscribe aquellas reglas, vocablos y subsistemas identificables como soluciones, conscientes o inconscientes, a problemas de comunicación debidos a la falta de competencia lingüística del aprendiz.
- e) *Sobregeneralización de las reglas de la gramática de la L2 (overgeneralization of TL linguistic material)*: contempla todos los elementos generados como consecuencia de la generalización errónea de determinadas reglas de la lengua meta.

III. 3. 5. Variabilidad sistemática

Otra de las características de la IL es su variabilidad. Como lenguas naturales, las interlenguas varían; sin embargo, lo hacen con mayor velocidad que el resto (Larsen-Freeman y Long, 1994: 78 y ss.). Estos cambios obedecen a varios factores, entre ellos, la paulatina aproximación al sistema gramatical de la lengua meta, que opera conforme se va desarrollando el aprendizaje. A pesar de que existe la variabilidad *libre*, es decir, la que no responde a ninguna causa aparente (y, para R. Ellis (1985), constituye el motor que impulsa el desarrollo lingüístico), lo cierto es que suele estar regida por reglas: es *sistemática*, lo cual implica que al menos parte de la variabilidad puede predecirse y justificarse a partir de la situación, del contexto lingüístico, del grado de planificación o de alguna otra fuente identificable. Así lo recogen Larsen-Freeman y Long (1994: 85):

...las ILs son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de modelos analíticos potentes ha

demostrado que la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas. En efecto, los distintos usos que hace el aprendiz de una forma dada en contextos definidos de acuerdo a dos clases de variación –lingüística y situacional- puede indicar el futuro desarrollo diacrónico que seguirá la IL. Es decir, la variación sincrónica puede anticipar el cambio diacrónico [...]. Incluso la variación libre [...] puede jugar un papel constructivo, tal vez crucial, en el desarrollo, ya que, en opinión de algunos, es una de las causas más importantes del desarrollo de la nueva lengua.

III. 3. 6. Órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes

Relacionado con la variabilidad sistemática se encuentra el hecho de que las ILs presenten órdenes de adquisición de estructuras y secuencias de desarrollo del dominio morfosintáctico comunes en hablantes de distinta edad, contexto de aprendizaje o lengua de origen. Esto se explica en función de los mecanismos cognitivos del aprendiz en combinación con el entorno lingüístico (Larsen-Freeman y Long, 1994: 86 y ss.).

Respecto a los órdenes de adquisición, pronto aparecerían multitud de estudios sobre adquisición de morfemas (Dulay y Burt, 1974; Bailey, Madden y Krashen, 1974) que, mediante la realización de diversas pruebas a grupos de estudiantes, trataban de determinar la incidencia de un determinado orden de adquisición de estructuras. A la luz de estos trabajos, Krashen (1977) formularía la idea de que existe cierto *orden natural* a lo largo del proceso de ASL.

Se han vertido abundantes críticas respecto a la metodología empleada en estos estudios, aunque no se puede negar que los resultados proporcionan pruebas determinantes de que existen órdenes comunes de adquisición en las ILs.

Y en cuanto a las secuencias de desarrollo, éstas constituyen series ordenadas de estructuras de la IL que tienden a asemejarse a alguna de las estructuras de la lengua meta. Cada una de ellas refleja una etapa subyacente del desarrollo, y son coincidentes. Las principales secuencias de desarrollo estudiadas han sido la interrogación y la negación.

Tal como afirman Larsen-Freeman y Long (1994: 93), los casos en los que la estructura de una secuencia común en la IL no es fácil de explicar por referencia ni a la L1 ni a la L2, constituyen pruebas para afirmar que el desarrollo de la IL está regido, al menos en parte, por universales lingüísticos. Además van en contra del criterio de *reestructuración* pura del desarrollo de la IL, según el cual los aprendices parten de la L1 y avanzan hacia la lengua meta siguiendo un proceso de *relexificación* (es decir, el uso de palabras de la L2 en modelos sintácticos de la L1) y sustituyendo los rasgos gramaticales de la L1. En cambio, sí están de acuerdo con la idea de que el desarrollo de

la IL es un proceso de complejidad gradual o una *recreación* de la L2 por medios muy similares a los que los niños emplean cuando adquieren su lengua materna.

Las investigaciones al respecto indican que muchas secuencias naturales de la IL difícilmente se pueden alterar mediante la enseñanza, porque posiblemente sean inmutables. La influencia de la L1 puede retrasar o acelerar el comienzo de una secuencia, pero no implica la omisión de etapas ni cambios en la secuenciación de éstas.

III. 3. 7. Estrategias de comunicación

Por último, como ya adelantamos anteriormente, entre los rasgos de la IL se encuentran las estrategias de comunicación. El término lo propuso Selinker en 1972 y comprende todos los instrumentos necesarios para la consecución de la comunicación en la L2, especialmente aquellos que sirven para compensar determinada carencia o salvar algún obstáculo que se le presente al aprendiz de idiomas al expresarse en una lengua no nativa. Estas dificultades surgen debido a la distancia existente entre la competencia comunicativa del alumno y las exigencias de la situación de comunicación en que se encuentra en cada momento, por lo que éste ha de echar mano de mecanismos compensatorios que posibiliten la transmisión del mensaje, mecanismos a los que subyacen determinados procesos cognitivos desarrollados por el aprendiz para conseguir la comunicación. No obstante, hemos de apuntar que, ante un problema de este tipo, el hablante no nativo puede adoptar una actitud positiva acudiendo a una alternativa que le permita expresarse de otro modo, pero también puede mostrar una actitud negativa que culmina con el abandono del objetivo comunicativo.

Además de esto, es preciso tener en cuenta que el uso de estrategias de comunicación depende tanto de la clase de problema a que nos enfrentemos como de la idiosincrasia propia de la interlengua de cada estudiante.

Existen dos grandes grupos de estrategias: estrategias de reducción (que comportan un cambio de los objetivos comunicativos) y estrategias de expansión (que implican la creación de un plan alternativo para conseguir el objetivo comunicativo). Entre las primeras podemos mencionar:

- a) *estrategias de reducción formal* (que suponen el uso de las secuencias lingüísticas más automatizadas por temor al error);
- b) *estrategias de reducción funcional* (se trata de cambiar el objetivo comunicativo para no tener que usar una estructura o vocablo problemático, y

se puede hacer evitando el tema, abandonando el mensaje o mediante una sustitución semántica);

Entre las segundas, también llamadas *estrategias de logro de éxito*, nos encontramos con:

- a) *Estrategias de compensación*: ante la insuficiencia de recursos lingüísticos, el hablante recurre al cambio de código, la transferencia interlingüística, estrategias basadas en la interlengua (generalización, paráfrasis, nuevos vocablos, reestructuración) o estrategias de cooperación y estrategias no lingüísticas.
- b) Y *estrategias de recuperación* de vocablos que ya conoce.

Las estrategias de comunicación constituyen una de las principales líneas de investigación de los estudios sobre interlengua. En general los trabajos coinciden en resaltar la conveniencia de incentivar su uso en la clase de idiomas, recordando al estudiante que para que la comunicación sea efectiva no es un requisito imprescindible la corrección gramatical. Volveremos sobre ello al hablar del Análisis del Discurso.

III. 3. 8. Métodos de enseñanza de idiomas

Durante los años 70 se produjo una fuerte reacción al paradigma estructuralista predominante hasta entonces y los métodos de enseñanza derivados de él. En aquel momento surge en Norteamérica una corriente que presenta nuevas metodologías que podemos incluir bajo el nombre de *enfoque humanístico*, que reivindica las estrategias cognitivas en el proceso de adquisición de una L2. En concreto, se pone de manifiesto la necesidad de atender al proceso de aprendizaje mediante el desarrollo integral de la personalidad del sujeto que aprende, idea auspiciada por Jean Piaget. Se asume que el lenguaje es una representación de los procesos cognitivos que tienen lugar en la mente del estudiante.

Esta corriente de pensamiento da lugar al surgimiento de nuevos métodos de enseñanza de idiomas. En Estados Unidos encontramos:

- a) El *Método de Respuesta Física Total* de Asher, basado en la mediación de la fuerza psicomotriz en el proceso de aprendizaje.
- b) El *Método Silencioso* de Gattegno, que presenta reminiscencias estructuralistas y conductistas, pero es innovador a la hora de introducir los contenidos.

- c) El *Método de Aprendizaje Comunitario* de Curran, que consta de cinco etapas consecutivas y que aplica el modelo clínico de Terapia Rogeriana a la enseñanza de idiomas, dentro de la corriente de Psicología Humanista.
- d) La *Sugestopedia* de Lozanov, que pretende explotar la capacidad latente de los estudiantes para aprender una L2.
- e) y el *Enfoque Natural* de Krashen y Terrell, basado en el *Modelo del Monitor* de Stephen Krashen, que a su vez descansa en cinco hipótesis: la distinción adquisición / aprendizaje; la existencia de un orden natural de adquisición independiente de la lengua materna, la presencia del monitor como mecanismo de conciencia lingüística, la necesidad del contacto con input comprensible y la actuación de un filtro afectivo que engloba motivación, autoconfianza y ansiedad.

Estos métodos apenas tuvieron éxito en Europa, donde el marco de referencia lo constituyó el *Enfoque Comunicativo*, del que ya hemos hablado, y su posterior evolución hacia el *Enfoque por Tareas* (Nunan, 2002), que incorpora plenamente la comunicación en el aula e involucra por completo al estudiante en la toma de decisiones.

III. 3. 9. Críticas

Al modelo de análisis constituido por los estudios de IL se le ha achacado el estar sustentado en un aparato teórico inconsistente y la escasez de estudios empíricos, pero, por otro lado, constituye la culminación de los trabajos iniciados por Fries y Lado y la superación del AE, habiendo contribuido al establecimiento de una metodología de investigación que tiene en cuenta no solo los errores de los aprendices, sino también sus aciertos.

De la investigación conjunta sobre AE e IL se desprende el hecho de que asumir el error como un elemento no sólo ineludible, sino necesario para aprender una lengua (como una característica inherente de la IL), cambia completamente la perspectiva del que enseña y del que aprende, y, por consiguiente, la dinámica del aula (Baralo, 1996: 22).

Teniendo en cuenta esto, los estudios sobre AE e IL han intentado esclarecer qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje y, dentro de cada etapa, establecer los que permanecen o desaparecen (Blanco Picado, 2002: 17). Se estima que en el nivel

inicial se producen errores de tipo interlingual, por interferencia de la L1 o de otra segunda lengua. En dicha fase del aprendizaje, el alumno es incapaz de autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; se produce una violación sistemática de las reglas y existe una gran inseguridad en su aplicación.

En el nivel intermedio el aprendiz empieza a independizarse de la lengua materna, moviéndose solamente en el sistema de la L2, con lo que comete más errores intralinguales. Asistimos a un intento de regulación de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, lo cual produce un momento de confusión en el uso de ciertas estructuras. El aprendiz comienza a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y las unidades que antes había aprendido de memoria. Aparece la capacidad de autocorrección.

En el nivel avanzado o superior hacen su aparición los errores residuales, es decir, relacionados con conocimientos previos. Pueden llegar a fosilizarse y a presentar problemas de adecuación pragmática. No obstante, la autocorrección es casi automática.

A pesar de que, como es habitual, la mayoría de estudios sobre la interlengua se realizó sobre el inglés como segunda lengua, también en el campo del español como lengua extranjera hubo y hay investigaciones en este sentido, atendiendo, entre otros, a la adquisición de la concordancia (Pastor Cesteros, 2001a), el tiempo y el aspecto, el desarrollo del modo subjuntivo y la subordinación en la producción oral de los aprendices y la adquisición de clíticos y verbos reflexivos (Ortega, 2000: 207; Pastor Cesteros y Salazar García, 2001).

Por último, hemos de señalar que la investigación sobre la IL del aprendiz dejó al descubierto la necesidad de atender no solo a los errores del alumno, sino a su producción en conjunto, idea básica de la que partirá el siguiente modelo de análisis que trataremos, ya enmarcado en la investigación actual: el Análisis de la Actuación.

IV. Orientaciones actuales de la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Antes de entrar a tratar las orientaciones actuales de la investigación en ASL, recapitulemos brevemente. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores e Interlengua constituyen los cimientos para la construcción de la especialidad lingüística que estamos tratando. La investigación sobre el aprendizaje de idiomas se centró, a partir de estos modelos, en el aprendiz, evolucionando paulatinamente hacia una comprensión mayor de los fenómenos involucrados en el proceso de adquisición. Si en un principio solo se consideraban las dificultades surgidas como consecuencia de las diferencias de lengua materna y lengua meta, posteriormente se tuvieron en cuenta todos los errores cometidos por el alumno, para asumir, finalmente, la necesidad de focalizar la investigación en la interlengua de los hablantes no nativos.

Éste es el caldo de cultivo en el que aparecen los dos modelos de análisis que presentamos ahora: Análisis de la Actuación y Análisis del Discurso. Finalizaremos este apartado con dos líneas de investigación independientes de ambos modelos de análisis de datos, pero que están generando gran cantidad de trabajos al respecto: una primera centrada en el estudio de las variables individuales que afectan al rendimiento en el aprendizaje de idiomas y una segunda interesada por las cuestiones de corte social y su incidencia en los procesos de ASL.

Comenzamos con la primera de las orientaciones actuales de la ASL: el Análisis de la Actuación.

IV. 1. Análisis de la Actuación.

A partir de la formulación del concepto de *interlengua* y de los trabajos llevados a cabo, resultaba evidente que el estudio de los procesos de aprendizaje no podía acometerse atendiendo solo a los errores del alumno, sino que era preciso tener en cuenta su producción en conjunto, es decir, los errores y los aciertos. En el apartado anterior citamos los primeros estudios que se realizaron sobre morfemas con respecto a los órdenes de adquisición más o menos fijos que presentan las ILs. Podemos considerar que estos trabajos constituyen el comienzo del Análisis de la Actuación.

IV. 1. 1. Estudios de morfemas

Siguiendo la metodología utilizada por Brown (1973) en su estudio sobre adquisición de primeras lenguas, los trabajos sobre morfemas pretendían analizar las producciones de los hablantes con objeto de obtener información sobre el uso de morfemas gramaticales en contextos obligatorios. En este sentido, podemos citar los trabajos de Dulay y Burt (1974) respecto a la adquisición del inglés por parte de niños chinos y españoles, que condujo al desarrollo de una metodología específica, posteriormente criticada, llamada *Medición de la Sintaxis Bilingüe*. Este mismo sistema fue utilizado por Bailey, Madden y Krashen (1974) en su estudio sobre el orden de morfemas en la adquisición del inglés por parte de 73 adultos hispanohablantes y no hispanohablantes. Bajo esta misma línea de investigación se incluye el trabajo de Perkins y Larsen-Freeman (1975) respecto a los órdenes de precisión de los morfemas antes y después de recibir enseñanza reglada o los estudios similares de Fathman (1975) sobre órdenes morfológicos en la interlengua de niños de diferentes lenguas maternas.

Los resultados de estas investigaciones mostraban que existía cierto orden de adquisición independiente de la lengua nativa, como ya vimos al hablar de la interlengua. Esta fue la idea formulada por Krashen (1977) a partir de diversos estudios longitudinales y transversales, individuales y colectivos sobre adquisición de morfemas. Krashen demuestra que el *orden natural* se da en todos los estudios en que se incluyen al menos diez contextos de uso obligatorios.

Con el tiempo, la mayoría de estudios se orientó hacia el impacto del input y de la enseñanza reglada en el uso y adquisición de morfemas. En este sentido, trabajos como el de Makino (1979, 1980) o Pica (1983) establecen correlaciones significativas entre el orden de dificultad de determinados morfemas aprendidos en contexto de lengua extranjera y los órdenes de dificultad procedentes de estudios sobre niños que habían aprendido de forma natural en contexto de segunda lengua. En el caso de Pica, su estudio mostraba que los hablantes no nativos que no habían recibido una enseñanza formal en L2 tendían a omitir los morfemas gramaticales, mientras que quienes sí habían tenido formación reglada presentaban una fuerte tendencia a utilizar marcas morfológicas, que les llevaba a cometer errores de *uso por exceso*, es decir, una sobreabundancia de morfemas en contexto no obligatorio.

Las conclusiones de Pica son que las distintas condiciones de exposición a la lengua meta parecen afectar a las hipótesis que hacen los aprendices sobre la L2 y las estrategias para usarla.

IV. 1. 2. Secuencias de desarrollo

Otra de las líneas de investigación del Análisis de la Actuación es el estudio de una característica de la IL que demuestra su sistematicidad: la presencia de secuencias de desarrollo comunes del dominio morfosintáctico, es decir, los pasos que llevan a la adquisición de una estructura particular independientemente de la edad, lengua materna o contexto de aprendizaje del hablante no nativo.

La investigación en este sentido suele constar de un análisis longitudinal de las estructuras observadas y recogidas en transcripciones de las producciones de uno o varios sujetos. Una de las primeras secuencias de desarrollo que se identificó fue la de las preguntas en la adquisición del inglés como segunda lengua. Entre los trabajos más representativos al respecto citan Larsen-Freeman y Long (1994: 90) el de Ravem (1968, 1970), Young (1974), Wagner-Gough (1975), Adams (1978) y el proyecto de Harvard llevado a cabo por Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann (1975).

Otra de las secuencias de desarrollo más estudiadas es la negación. De nuevo hemos de citar a Ravem (1968, 1970) y su estudio sobre la negación inglesa en dos niños cuya lengua materna es el noruego, con el resultado de secuencias evolutivas muy similares en L1 y L2. Idéntico resultado obtienen los trabajos de Dato (1970) sobre el desarrollo del sintagma español en hablantes nativos de inglés de seis años y de Milon (1974) sobre la negación inglesa de hablantes japoneses de siete años. No así Wode (1976), al estudiar la negación inglesa de cuatro niños hablantes de alemán de entre cuatro y diez años.

Algunos de estos trabajos confirmaban las conclusiones extraídas en otros en lo que a secuencias de desarrollo se refiere: existía coincidencia en las secuencias de desarrollo de hablantes de distintas lenguas maternas y, en muchos casos, dichas secuencias eran idénticas a las de los niños que adquieren su L1.

Ellis (1984) estudió el habla comunicativa en el aula de tres niños de diez a trece años hablantes de punjabi y portugués que seguían un programa audiolingual de inglés como segunda lengua. Los resultados mostraron que las secuencias de desarrollo de todas las estructuras observadas (negación, interrogación y morfología de algunas frases verbales) eran casi idénticas a las que se dan en el aprendizaje natural. Las pequeñas diferencias que aparecieron podían explicarse por la influencia del discurso en el aula.

Conclusiones parecidas obtuvo Felix (1981) en un trabajo sobre negación, interrogativas, tipos oracionales y pronombres en el aprendizaje de inglés por parte de 34 estudiantes alemanes en secundaria.

Como ya adelantamos páginas atrás, los resultados de estas investigaciones experimentales ponen de manifiesto la existencia de determinadas secuencias naturales en la interlengua que difícilmente se pueden alterar mediante la enseñanza porque son, en principio, inmutables. La lengua materna influye hasta cierto punto; puede demorar el comienzo de una secuencia, retrasar o acelerar su paso por ella o incluso añadirle subetapas, pero no implica ni la omisión de fases ni cambios en la secuenciación de éstas.

IV. 1. 3. Estrategias de aprendizaje.

El Análisis de la Actuación también atiende a la identificación de las estrategias utilizadas por el alumno de segundas lenguas. Se considera que los aprendices desempeñan un papel activo en el proceso de adquisición, durante el cual ponen en marcha diversas habilidades que les facilitan el aprendizaje: las estrategias. Nos detendremos un poco más en esta cuestión por la especial atención que está recibiendo en la actualidad.

Las estrategias de aprendizaje son, pues, los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas; el éxito en la resolución de éstas depende, entonces, del uso de una estrategia apropiada. Por ello, en la enseñanza se destaca la conveniencia de incrementar la consciencia del alumno y su manejo de estrategias de aprendizaje eficaces y de desaconsejar el uso de las menos productivas.

El siguiente párrafo, de Anna Uhl Chamot (2001: 25-26), resulta muy clarificador en cuanto al papel de las estrategias de aprendizaje en la ASL:

Learning strategies are important in SLA for two major reasons. First, in investigating the strategies used by second language learners during the language learning process, we gain insights into the cognitive, social and affective processes involved in language learning. These insights can help us understand these mental processes as they relate to SLA, and can also clarify similarities and differences between language learning and general learning processes. The second reason supporting research into language learning strategies is that it may be possible to teach less successful language learners to use the strategies that characterize their more successful peers, thus helping students who are experiencing difficulty in learning a second language become better language learners. Therefore, two major goals in language learning strategy research are to (1) identify and compare the learning strategies used by more and less successful language learners, and (2) provide instruction to less successful language learners that help them become more successful in the language study.

La investigación sobre estrategias de aprendizaje trata de responder a las cuestiones de cómo se adquiere una lengua extranjera y cómo podemos aprovechar las

clases para preparar a los estudiantes a fin de que afronten sus necesidades comunicativas (Wenden y Rubin, 1987). La conclusión a la que suelen llegar la mayoría de trabajos al respecto es la necesidad de hacer consciente de su aprendizaje al estudiante (Villanueva y Navarro, 1997).

Las estrategias de aprendizaje poseen las siguientes características (Richards y Lockart, 1998):

- Contribuyen a la consecución de la competencia comunicativa.
- Permiten que el alumno regule su aprendizaje.
- Expanden el papel del profesor.
- Se utilizan para resolver problemas concretos.
- Son acciones específicas emprendidas por el alumno.
- Implican muchos aspectos del alumno, no solo los cognitivos.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta.
- No siempre son observables.
- A menudo son conscientes.
- Pueden enseñarse.
- Son flexibles.
- Son sensibles a la influencia de otros factores.

En general, se reconocen seis tipos generales de estrategias:

- *Estrategias de memoria*, destinadas a almacenar y recobrar información.
- *Estrategias cognitivas*, que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes.
- *Estrategias compensatorias*, que ayudan al aprendiz a establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.
- *Estrategias metacognitivas*, gracias a las cuales se regula el aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación.
- *Estrategias afectivas*, mediante las que el alumno controla sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.
- *Estrategias sociales*, que ayudan al alumno a relacionarse con otras personas.

Larsen-Freeman y Long (1994: 70), citan como trabajos pioneros sobre estrategias de aprendizaje descubiertas en procesos de adquisición del inglés como segunda lengua los estudios de Huang (1970), Butterworth (1972), Hakuta (1975) y

Wagner-Gough (1973). Obras más recientes que tratan esta cuestión son las de Brown (1994: 103 y ss.), Paul Cyr (1996) o Cohen (1998).

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha centrado en estudiar cómo las utilizan los alumnos y cuáles son las diferencias entre las usadas por los aprendices brillantes y los mediocres. Dichas diferencias son identificadas mediante procedimientos de observación del alumnado al realizar determinadas tareas. Se pide al aprendiz que reflexione y verbalice las estrategias de que echa mano para resolver los problemas concretos de aprendizaje.

El gran interés actual por las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras ha puesto de relieve formas de colaboración activa entre profesores y alumnos para desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje, a través de actividades que ponen en práctica el uso de estrategias, tal como se refleja en los manuales de enseñanza más recientes.

IV. 1. 4. La adquisición de formas y funciones.

El Análisis de la Actuación profundiza también en la adquisición de formas y funciones y las relaciones que ambas mantienen en el sistema lingüístico transitorio del aprendiz. Como hablantes, sabemos que la función asignada a determinada forma gramatical no es unívoca, es decir, que una forma lingüística puede desempeñar diversas funciones y, a su vez, una función comunicativa puede llevarse a cabo a través de formas varias. Todo ello depende de ciertos factores como la entonación y, especialmente, el contexto de uso. En este sentido, el Análisis de la Actuación investiga si los hablantes no nativos son capaces de apreciar estos matices, así como la cuestión de qué se adquiere primero, si la forma lingüística o la función discursiva.

De las investigaciones realizadas se desprende que en los estadios iniciales, los aprendices tratan de mantener una relación entre una forma lingüística invariable en la superficie y una única función, lo que se conoce como el *principio de uno a uno* de Andersen (1984c, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994: 71). Entre los estudios al respecto podemos citar el de Huebner (1980), el de Wagner-Gough (1975), el de Bahns y Wode (1980) y, más recientemente, el de Budwig (1995).

Las relaciones entre forma y función que se dan en las lenguas naturales son una cuestión que suscita gran interés entre los investigadores por las aplicaciones pedagógicas que tiene en la enseñanza de idiomas.

IV. 1. 5. Críticas

Como en los modelos que ya hemos presentado, las críticas del Análisis de la Actuación proceden de la limitada visión que ofrecen de la realidad del proceso de aprendizaje. A través del estudio de las producciones de hablantes no nativos podremos conocer su interlengua, pero solo es posible explicarla satisfactoriamente tomando en cuenta los factores que le rodean, especialmente el input lingüístico disponible. Es por ello por lo que el modelo siguiente presta especial atención no solo a la producción, sino sobre todo a la recepción y a la combinación de ambas: la interacción.

IV. 2. Análisis del Discurso: análisis de la conversación y teoría del input.

El modelo de Análisis de la Actuación quedaba obsoleto por su incapacidad para explicar determinados rasgos presentes en las producciones de los aprendices, que solo podían entenderse en función del contexto de aprendizaje, y más concretamente del input recibido. La necesidad de un nuevo enfoque en la investigación sobre ASL llevó a los lingüistas a aplicar los principios del Análisis del Discurso al estudio del aprendizaje de idiomas.

Podemos definir brevemente el Análisis del Discurso en el marco de la ASL como “el estudio de las relaciones entre el lenguaje y sus contextos de uso” (McCarthy, 1991: 5). Su origen puede ponerse en relación con varios hitos lingüísticos, como el trabajo de Zellig Harris “Discourse analysis” sobre los vínculos entre el texto y su situación social en 1952; las aportaciones de Dell Hymes durante la década de los sesenta acerca de la perspectiva sociológica en el estudio del discurso en su entorno social; las contribuciones de los filósofos del lenguaje (Austin, Searle, Grice) con las teorías de los actos de habla y la formulación de las máximas conversacionales; la visión funcional del lenguaje defendida por M. A. K. Halliday y, finalmente, la aparición de la Pragmática.

Este heterogéneo marco del que surge el Análisis del Discurso posee en común la descripción de la lengua por encima del nivel oracional y el interés por la influencia cultural y contextual que recibe la lengua en uso. El fin que persiguen las investigaciones realizadas a la luz del Análisis del Discurso es una mayor comprensión del funcionamiento del discurso natural oral y escrito, atendiendo a cuestiones como las normas que rigen los intercambios conversacionales, los tipos de discurso, el uso de pares adyacentes, los cambios de turno durante la conversación, las aperturas y cierres de la misma, la modalidad en el discurso, la organización de tema y rema, las relaciones entre tiempo y aspecto, el orden de palabras o la cortesía lingüística. La ampliación del marco de análisis lingüístico hacia el ámbito supraoracional ha favorecido la incorporación de una nueva nomenclatura: términos como *enunciado*, *pronombre*, *adverbio* o *conjunción* han dejado paso a *tema*, *rema*, *referencia*, *anafórico* o *deixis* (McCarthy, 2001).

Todo ello, aplicado al campo de la ASL, nos permitiría una más adecuada presentación de la lengua meta, con las consiguientes implicaciones respecto a la elaboración de materiales didácticos:

...These studies [discourse analysis] are most often not carried out with any overt pedagogical aim, but are very useful for language teachers and material writers who want to create systematic speaking skills programmes and whose goal is to design activities that will generate output as close as possible to naturally occurring talk. Complete naturalness is probably impossible in the classroom, but the feeling that one is engaging in an authentic activity is important to the learner, as is the feeling that one is being taught authentic and naturally occurring structures and vocabulary to use in simulations of real-life talk. [...] The more we can learn from discourse analysts as to how different texts are organised and how the process of creating written text is realised at various levels, from small units to large, the more likely we are to be able to create authentic materials and activities for the classroom. (McCarthy, 2001: 144 -147).

No obstante, el Análisis del Discurso en ASL tiene más bien como objetivo el explorar tanto las relaciones entre el input del hablante nativo y las formas de la IL del aprendiz como la contribución de la interacción conversacional a la ASL. Nosotros nos ocuparemos de ambas cuestiones, así como de otras de sus aplicaciones.

IV. 2. 1. Análisis de la Conversación y teoría del input.

El Análisis de la Conversación es una parte del Análisis del Discurso que destaca la importancia de los intercambios comunicativos en el proceso de ASL, y más concretamente, en el desarrollo de la interlengua. En este sentido, podemos considerar pioneros los trabajos de Evelyn Hatch (1978), en los que se reconoce el papel que juega la participación en el discurso en el aprendizaje de segundas lenguas. La interacción posibilita el desarrollo de las estructuras sintácticas, y contribuye a la formulación de hipótesis lingüísticas.

Los postulados de Hatch fueron acompañados del análisis de conversaciones mantenidas entre hablantes nativos y no nativos, lo cual dio lugar a una amplia línea de investigación que podemos relacionar con la teoría del input que presentamos seguidamente.

A finales de los 70 y principios de los 80, Krashen (1980, 1985) formuló su teoría sobre la necesidad de que el aprendiz de un determinado idioma reciba una mínima cantidad de input lingüístico adecuado a su nivel (es decir, comprensible), siendo ésta una condición esencial (y según él, suficiente) para que la adquisición de una segunda lengua se produzca. Es decir, que la comprensión del input es un requisito suficiente para el aprendizaje (*hipótesis del input comprensible*). Por tanto, hablar una

segunda lengua es el resultado de una previa adquisición, puesto que una exposición suficiente a input comprensible proporciona los conocimientos gramaticales necesarios automáticamente. Este input se asimila cuando reconocemos una forma lingüística asociada a un significado y la incorporamos a nuestra interlengua.

Long, junto con otros autores como Chaudron, Gass y Varonis, han sido pioneros en la investigación empírica respecto a cómo los aprendices comprenden el input de L2 que en principio desconocían.

Poco después, la hipótesis de que el input comprensible es condición suficiente para la adquisición fue cuestionada. Las ideas de Krashen fueron entonces complementadas con las aportaciones de Merryll Swain (1985): ya que el dominio de una lengua es una competencia eminentemente práctica, no solo es necesario el input, sino también el output, es decir, las producciones de los hablantes en la lengua extranjera. Hablar un idioma no es el resultado de una adquisición previa, sino el modo en que se logra, pues el esfuerzo por construir oraciones nuevas nos ofrece la oportunidad de poner a prueba las hipótesis que hemos generado acerca de la gramática de la lengua meta (*hipótesis del output*).

Las hipótesis formuladas por Krashen y Swain movieron a Michael Long a centrar su tesis doctoral en el análisis de conversaciones entre hablantes nativos y no nativos, aplicando la metodología de Hatch. En ellas encontró ciertas modificaciones (repeticiones, confirmaciones, comprobaciones de la comprensión, aclaraciones) orientadas a resolver los problemas de comunicación que surgían, especialmente por parte de los hablantes con menos fluidez en la lengua meta. Long reparó en que estos ajustes interaccionales en los que se producía la negociación del significado repercutían muy positivamente en el aprendizaje lingüístico, idea que constituye la base de su *hipótesis de la interacción*. Como modo de lograr la adquisición, la interacción implica la combinación de input y output, de modo semejante a como ocurre con la adquisición de la lengua materna.

Los estudios realizados al respecto demostraban que las modificaciones que sufre el input proveniente de un hablante nativo cuando habla con un no nativo eran más valiosas para los aprendices que la modificación lingüística del input aisladamente.

Long establece que, dado que el input comprensible contribuye a la adquisición y que los ajustes interaccionales facilitan la comprensión del input, entonces las modificaciones producidas en la interacción conversacional favorecen la adquisición. No obstante, el grado de impacto de estos reajustes en la ASL está aún por determinar.

Formulaciones más recientes de la hipótesis de la interacción han incrementado el papel de la actuación oral considerablemente. Durante la interacción, el aprendiz puede notar diferencias entre la forma utilizada en la emisión propia y la del interlocutor (*noticing gaps*, según Schmidt y Frota, 1986) o lagunas en la propia competencia comunicativa (*noticing holes*, según Swain, 1998), experiencias de atención a la forma que pueden conducir a iniciativas como pedir la forma deseada al interlocutor e incorporarla al propio repertorio productivo, así como a probar hipótesis sobre la lengua meta y confirmarlas o descartarlas.

Dentro de esta perspectiva psicolingüística de la interacción podemos incluir diversos trabajos que tratan de la *negociación del significado* que hacen los hablantes en las conversaciones entre nativos y no nativos (Pica, 1991; Alcón, 1993 y 2000; Doughty, 2000), con objeto de documentar las características especiales de la negociación del significado y relacionarlas con los procesos de aprendizaje y las producciones de los aprendices. El estudio de la construcción del significado revela valiosa información acerca de los roles sociales que cada interlocutor adopta, así como de sus responsabilidades e implicaciones en el intercambio lingüístico.

IV. 2. 2. Otras ramas del Análisis del Discurso.

Aparte del Análisis de la Conversación y de la teoría del input, existe una serie de parcelas que también se incluyen bajo el Análisis del Discurso (Larsen-Freeman y Long, 1994; McCarthy, 2001). Nos detendremos en las más significativas.

Dada la importancia que el Análisis del Discurso ha dado al contexto por su influencia en el uso de la lengua, uno de los ámbitos de estudio de la ASL ha sido el *análisis contextual* (Celce-Murcia, 1980). Esta rama trata de determinar el efecto del contexto sobre las formas lingüísticas, partiendo de la base de que es imposible reconstruir la adquisición de una estructura si se ignora cómo la utilizan los nativos en los distintos contextos.

Del mismo modo, y tal como sucedía en el Análisis de la Actuación, el Análisis del Discurso ha investigado cómo utilizan los aprendices sus rudimentos de sintaxis de la lengua meta para desempeñar funciones discursivas en las narraciones orales, dando lugar al *análisis funcional o discursivo*, del que se han ocupado, entre otros, Kumpf (1983), Lynch (1983) y Tomlin (1984).

Algo más específico es el estudio del *discurso del habla a extranjeros* (Pastor Cesteros, 2003), que hemos presentado anteriormente, centrado en los reajustes que los

hablantes nativos hacen en sus interacciones con no nativos y su incidencia en la ASL. Estas modificaciones afectan a todo el sistema lingüístico: fonología (menor velocidad al hablar, articulación más cuidada, entonación exagerada), morfosintaxis (falta de fluidez, expresiones más sencillas, uso del orden normal de palabras) y semántica (menos expresiones idiomáticas), así como determinados rasgos discursivos como es el tratamiento del contenido conversacional y la estructura interactiva.

Veamos algo más ampliamente otras líneas de desarrollo del modelo de Análisis del Discurso.

IV. 2. 3. Coherencia y cohesión

En la creación de discursos, resulta fundamental la ordenación de las ideas y las relaciones que éstas mantienen entre sí y con respecto a las formas lingüísticas, pues todo ello confiere unidad al texto producido. Desde el punto de vista gramatical, se trata de lograr la *cohesión*, conectando secuencias, oraciones y párrafos mediante recursos como la *referencia* (o *co-referencia*), la *pronominalización*, la *elipsis* o el uso de *marcadores discursivos*, *organizadores del discurso* y *conjunciones*. Desde una perspectiva más bien semántica, se busca la *coherencia*, y en este aspecto tienen especial relevancia fenómenos léxicos como la *reiteración* y la *colocación*, así como la selección del vocabulario apropiado.

Dada la importancia de lograr la coherencia y la cohesión para una mayor eficacia comunicativa (especialmente en lo que se refiere a la producción de textos escritos), una de las líneas de investigación del Análisis del Discurso es la adquisición de la coherencia y la cohesión en lengua meta por parte de los aprendices. Ello ha favorecido la inclusión de actividades que trabajan la lengua a nivel textual en los manuales de enseñanza de idiomas más recientes. Podemos citar como ejemplo el estudio de Bange y Kern (1995) sobre la regulación del discurso en L1 y L2.

IV. 2. 4. Estrategias comunicativas

Como ya apuntábamos al hablar de los estudios sobre interlengua, esta línea de análisis se encarga de las estrategias compensatorias de que los aprendices se sirven para mantener una conversación salvando sus deficiencias en la lengua meta (Faerch y Kasper, 1983, 1984). El estudio de las estrategias de comunicación se inserta en el marco general de los procesos cognitivos, y más en concreto dentro de las estrategias de

comunicación usadas tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Si bien es cierto que muchos procesos son comunes a ambos tipos de comunicación, la investigación sobre estrategias comunicativas intenta dilucidar cuáles de ellas son exclusivas de los hablantes de segundas lenguas. Para ello, es preciso definir las, identificarlas y clasificarlas.

La mayoría de definiciones resaltan tres rasgos: las estrategias se relacionan con los problemas de comunicación, son conscientes e intencionales. Bialystok (1990) considera que esta caracterización es inadecuada, y propone que la descripción de una conducta estratégica se haga en función del tipo de problema y el tipo de solución adoptada. Para Bialystok (1990: 12), las estrategias son *efectivas*, puesto que se relacionan con soluciones específicas para determinados problemas; son *sistemáticas* en su uso por parte de los aprendices y, finalmente, son *finitas*; solo puede identificarse un número limitado de estrategias, que no son producto de la creatividad del alumno.

Los trabajos sobre estrategias de comunicación tratan de dilucidar qué son, quiénes las usan y para qué y cómo se desarrollan en el lenguaje ordinario o mediante instrucción. Más concretamente, y al igual que ocurría con las estrategias de aprendizaje, las investigaciones se orientan a descubrir qué estrategias utilizan los estudiantes más aventajados y cómo pueden aprenderlas los alumnos menos brillantes. Presuponiendo que las estrategias de comunicación son enseñables, las aplicaciones de esta línea de investigación a la didáctica de segundas lenguas son evidentes. Actualmente, de hecho, se están realizando interesantes estudios sobre el mejor modo de llevar a cabo un entrenamiento estratégico con aprendices de idiomas.

Entre las taxonomías de estrategias, además de las que citamos en el apartado III.3.7., podemos mencionar la de Tarone (1977), que reconoce la siguiente tipología:

- *Evitación*: se produce cuando hay un desvío del tema o directamente se abandona el mensaje.
- *Paráfrasis*: puede realizarse mediante una aproximación o un circunloquio.
- *Transferencia consciente*: es posible dar una traducción literal o recurrir al cambio de código.
- *Petición de ayuda*, a un hablante nativo, o una consulta al diccionario.
- *Mímica*.

IV. 2. 5. Análisis de actos de habla

Las contribuciones de los filósofos del lenguaje a la teoría lingüística se plasmaron en el desarrollo de la teoría de los actos de habla que mencionamos páginas atrás. En el campo de la ASL, la investigación se dirige a averiguar cómo se perciben en la lengua determinados actos de habla, y se suele hacer uso de un *análisis contrastivo del discurso*, comparando una misma función específica tanto en la lengua nativa como en la lengua meta.

Esta línea de investigación podemos ponerla en relación con el auge que vive actualmente el estudio de la *adquisición de la pragmática* por parte de hablantes no nativos. A este respecto, una de las herramientas utilizadas es el Análisis Contrastivo (Iglesias Rábade y Núñez Pertejo, 1999).

Podemos citar, como ejemplo, el trabajo de Machiko Achiba (2003) sobre la adquisición de las peticiones en inglés por parte de una niña japonesa de siete años de edad durante diecisiete meses. El seguimiento que realizó ponía de manifiesto la influencia del objetivo comunicativo y del interlocutor en la variabilidad que presentaban las estructuras manejadas por la niña, que mostraba cierta sensibilidad al contexto social y a la diferencia de edad de los hablantes implicados en la conversación. El objetivo último del estudio era arrojar luz sobre el desarrollo pragmático de la interlengua del aprendiz.

Otro de los trabajos reseñables es la compilación de artículos hecha por Rose y Kasper (2001) sobre el papel de la pragmática en la enseñanza de idiomas, así como el estudio de Kasper y Dufon (2000) sobre la pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva. Este último estudio hace una revisión de las líneas pragmáticas estudiadas respecto a la ASL:

- La percepción y comprensión por parte de hablantes no nativos de la fuerza ilocutiva y la cortesía.
- Su producción de la acción lingüística.
- El efecto de las variables contextuales en las elecciones de estrategias y las formas lingüísticas utilizadas.
- La secuencia del discurso y la gestión de la conversación;
- Los éxitos y fracasos pragmáticos.
- La cooperación al negociar las metas ilocutivas, referenciales y relacionales tanto en los encuentros interpersonales como en los marcos institucionales.

No obstante, el único tema propio de la ASL investigado consistentemente en el estudio de la pragmática de la interlengua ha sido el de la *transferencia pragmática*.

Los estudios longitudinales realizados sobre el desarrollo de la pragmática en la interlengua comprenden no solo los actos de habla, sino también las rutinas pragmáticas, los marcadores de discurso, la fluidez pragmática y la capacidad de conversar, que requieren la atención a un contexto de discurso. Se suele estudiar a sujetos en las primeras etapas de aprendizaje; los datos proceden directamente del aula, investigando incluso el efecto de la instrucción en la adquisición de la pragmática.

Algunos trabajos se han centrado en las oportunidades que se proporciona a los estudiantes para aprender la pragmática en el aula, en términos del input que reciben y de la interacción. Por ello, un tema que despierta cada día más interés es la posibilidad de enseñar la información pragmática. Hasta ahora, se han estudiado (Kasper y Dufon, 2000: 250):

- La comprensión de tipos diferentes de implicaturas.
- La producción de cumplidos y disculpas y sus correspondientes respuestas.
- La gestión del discurso, así como la producción de una variedad de actos de habla y sus respuestas.
- La fluidez pragmática.
- El uso de rutinas o fórmulas y la gestión de la conversación.
- La producción de quejas y rechazos.
- La producción de rutinas pragmáticas.

Los resultados de estas investigaciones son alentadores, porque sugieren que los rasgos pragmáticos se pueden enseñar.

VI. 2. 6. Método de enseñanza: enfoque por tareas

El presente modelo de análisis ha dado lugar a una evolución del método comunicativo que ya adelantábamos en páginas anteriores: el enfoque por tareas (Nunan, 2002). Se basa en el uso de tareas como unidad fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Algunos de sus presupuestos son (Richards y Rodgers, 1998: 219):

- Las actividades en las que interviene la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de los idiomas.

- Las actividades en las que se utiliza el idioma para realizar las tareas con sentido contribuyen al aprendizaje.
- Una lengua que tenga sentido para el alumno sustenta el proceso de aprendizaje.

El interés por las tareas como potenciales componentes básicos de la instrucción en la segunda lengua nació cuando los investigadores empezaron a utilizar las tareas como objeto de investigación de la ASL, a mediados de los ochenta, centrándose en las estrategias y procesos cognitivos empleados por los estudiantes de segundas lenguas. Dichos estudios han sugerido una nueva valoración del papel de la enseñanza de la gramática formal en la docencia de idiomas. Si hacemos que los alumnos trabajen en tareas dispondremos de un contexto para activar los procesos de aprendizaje mejor que valiéndonos de actividades centradas en la forma y, por tanto, proporcionaremos mejores oportunidades para que tenga lugar la adquisición. Se cree que el aprendizaje del idioma depende de la inmersión de los aprendices no solo en un input comprensible, sino también en tareas que les exijan negociar un significado y participar en una comunicación naturalista y dotada de sentido.

Las ideas clave de la instrucción basada en tareas son:

- Se da prioridad al proceso en lugar de al producto.
- Se consideran básicas unas actividades y tareas con sentido que hagan hincapié en la comunicación y el significado.
- Los alumnos pueden aprender el idioma mediante su interacción comunicativa y con sentido mientras participan en actividades y tareas.
- Éstas pueden ser las que posiblemente tengan que realizar en la vida real o las que posean una finalidad pedagógica concreta.
- Las actividades y tareas de un programa basado en tareas forman una secuencia en función de su dificultad.
- La dificultad de una tarea depende de diversos factores, entre ellos, su complejidad, la experiencia previa del alumno, el lenguaje requerido para emprenderla y el grado de apoyo disponible.

La enseñanza basada en tareas acentúa el papel fundamental del significado en el uso del lenguaje, por lo que las unidades léxicas reciben mayor atención que en la enseñanza tradicional. Por otro lado, esta metodología considera que la base de la ASL

es la comunicación oral, por lo que la mayoría de las tareas inciden en esta destreza, ofreciendo plenas oportunidades para las exigencias de input y output y para la negociación del significado.

Respecto al aprendizaje, se considera que las tareas mejoran la motivación del alumno al exigirle utilizar un lenguaje auténtico. Las tareas son variadas en formato y funcionamiento, suelen incluir alguna actividad física y toleran y alientan diversidad de estilos de comunicación. Del mismo modo, es posible diseñar tareas específicas para facilitar la adquisición de aspectos concretos de la lengua, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes en el mundo real.

Los materiales didácticos desempeñan un importante papel en este enfoque. Se favorece la realización de tareas auténticas con el apoyo de material real procedente de periódicos, televisión, internet... en conclusión, se persigue el diseño de tareas como vehículo para fomentar la comunicación y el uso del lenguaje auténtico en las aulas de segundas lenguas.

IV. 2. 7. Atención a la forma

Los defensores de la instrucción basada en tareas sostienen que para que los alumnos adquieran la lengua participando en tareas tienen que atender a las características de la lengua que usan. Esto se conoce como *atención a la forma* (*focus on form*), lo cual no significa dar una lección de gramática antes de cada tarea, sino emplear distintas técnicas para centrar la atención de los aprendices en la forma, como actividades pre-tarea de atención prioritaria, exploración de tests, experiencia guiada de tareas paralelas y uso de materiales con partes destacadas.

Al hablar de *forma* nos referimos a todos aquellos elementos fónicos, léxicos, gramaticales y pragmalingüísticos de la lengua (Ellis, 2001: 2). Dada la importancia que todo ello posee en la práctica pedagógica, éste ha sido un ámbito de investigación de primer orden en los últimos treinta años.

La investigación sobre la enseñanza centrada en la forma estuvo en su origen orientada a la comparación de métodos de instrucción y su concepción de cómo enseñar la lengua. Desde el primer momento, las corrientes pedagógicas asumieron que la docencia de un idioma pasaba forzosamente por la atención a la forma (especialmente, la gramática), pero ¿cuál era el mejor modo de enseñarla? ¿Explícitamente, como el método de gramática-traducción, o implícitamente, como el método audio-oral? Estas

cuestiones suscitaron lo que se dio en llamar la *controversia de la enseñanza de idiomas* (Ellis, 2001: 3).

A partir de aquí, surgieron trabajos que trataban de descubrir de qué modo se adquiere la lengua de forma natural, para trasladar estas experiencias al aula. Dichos estudios, como ya sabemos, indicaban que el aprendiz tiende a seguir un orden natural de adquisición que es universal y se manifiesta en secuencias bien definidas de adquisición de estructuras de la lengua meta. Por lo tanto, ¿es necesaria la instrucción basada en la forma para que se produzca el aprendizaje lingüístico o basta con proporcionar al alumno un contexto digamos *natural*?

Muchos lingüistas reconocen que las similitudes entre las estructuras y secuencias de desarrollo en distintos tipos de adquisición reflejan habilidades universales de procesamiento y estrategias de aprendizaje lingüístico innatas, que estarán presentes en cualquier contexto de aprendizaje lingüístico y en cualquier momento de la vida del aprendiz. Algunos, como Krashen, van más allá y afirman que la lengua meta, en su mayor parte, no se puede enseñar, sino que debe adquirirse, lo cual le lleva a postular la aplicación de un *método natural* para la enseñanza de idiomas basado en la provisión de *input comprensible* al alumno (Krashen y Terell, 1983).

Sin embargo, muchos otros estudios han puesto de manifiesto los beneficios de la enseñanza centrada en la forma respecto al proceso de adquisición (Lightbown 1983), la velocidad del mismo (Gass, 1982) y el nivel que finalmente se alcanza en la L2 (Weslander y Stephany 1983; Pavesi, 1984; Ellis, 1989; Larsen-Freeman y Long, 1994: 272 y ss):

...no parece posible que la enseñanza de la SL altere las secuencias de adquisición –excepto de forma temporal y superficial- pudiendo incluso llegar a impedir su posterior desarrollo. Por otra parte, la enseñanza ejerce lo que posiblemente sea una influencia positiva en los *procesos* de la ASL, una influencia claramente positiva en la *velocidad* con que los aprendices adquieren la lengua, y tiene efectos probablemente beneficiosos en la *consecución del nivel último*. (Larsen-Freeman y Long, 1994: 296).

Ahora bien, hemos de consignar, del mismo modo, que los resultados de muchas de estas investigaciones dejaban entrever que el impacto de la instrucción en el desarrollo de determinadas estructuras era mínimo, lo que echaría por tierra el supuesto anterior. Sin embargo, la interpretación de los datos obtenidos tras la realización de cualquier estudio de este tipo ha de ponerse en relación con un par de hipótesis formuladas por Pienemann (1984). La *hipótesis del aprendizaje* sostiene que la

enseñanza tiene efecto solo cuando los estudiantes están psicolingüísticamente preparados para ello; la *hipótesis de la enseñanza* predice que el aprendizaje de una estructura limita la eficacia de la enseñanza. Cuando se enseña algo para lo que no se está preparado no se pueden saltar etapas en la secuencia de desarrollo, pero la instrucción puede acelerar la velocidad con que se avanza a través de dicha secuencia.

En cualquier caso, lo que sí es cierto es que a finales de los años 80 y principios de los 90 se realizaron multitud de análisis experimentales (v.gr., Allen, Swain, Harley y Cummins, 1990) que intentaban determinar las repercusiones de la enseñanza basada en la forma en los procesos de aprendizaje (*Does Form-Focused Instruction Work?* Se pregunta Ellis, 2001: 5). Schmidt (1995) afirma que, para que se produzca la adquisición, es preciso que el aprendiz reconozca conscientemente la forma lingüística que recibe como input y el significado asociado a ella (es lo que se conoce como *noticing hypothesis*). Dicho reconocimiento no garantiza la incorporación inmediata de la forma en cuestión a la interlengua del aprendiz, pero constituye un paso necesario para que el input se convierta en *intake*.

Entre los estudios al respecto hechos en español, podemos mencionar la revisión ofrecida por Jasone Cenoz y Josu Perales (2000) y el artículo de Lourdes Ortega (2001).

IV. 2. 8. Metodología de la investigación

La mayoría de estudios sobre Análisis del Discurso se han centrado en la enseñanza reglada de idiomas, es decir, en lo que ocurre en el aula, puesto que la adquisición de una segunda lengua en el medio natural es harto más difícil de analizar y controlar. Por ello, el principal método de trabajo del que se han servido los lingüistas y profesionales de las lenguas extranjeras ha sido la *investigación en el aula*, en auge actualmente.

Esta metodología de la investigación se asienta en la idea de que el profesor puede utilizar lo que ocurre en cada sesión de clase y en cada grupo para profundizar en la comprensión de su docencia y en el efecto que ésta provoca en el desarrollo del uso lingüístico de los aprendices (Chaudron, 2000: 127). Las experiencias de la clase dan pie a una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza y proporcionan información sobre las posibles estrategias de intervención o de cambio aplicables al aula.

Hasta los años setenta, la investigación dentro del aula organizaba las variables de estudio entre aquellas relacionadas con los *procesos* del discurso y del habla propia

de la clase; con los *productos* o efectos en la actitud o en los resultados del aprendizaje; con los *contextos* escolares y sociales y las variables relacionadas con el historial y las características de los profesores y los estudiantes.

A partir de entonces, la investigación en el aula de L2 pasó a interesarse por la investigación *proceso-producto* e incluso *proceso-proceso*, i.e., estudios de la dinámica de los procesos de interacción en el aula y algunos de los resultados de su aprendizaje. Esta perspectiva dio lugar a una gran cantidad de investigaciones a lo largo de los quince años siguientes.

Una de las elaboraciones clave en el estudio de la ASL en el contexto escolar durante la última década procede de los intensos avances de la teoría y la investigación de la psicología cognitiva y la percepción de lenguas, que ha hecho que los investigadores consideren más detalladamente los procesos cognitivos internos que tienen lugar durante la enseñanza en el aula. Los subsiguientes descubrimientos han demostrado la efectividad de una enseñanza de lenguas que selecciona oportunidades de comunicación e interacción que pongan de relieve las formas y los contenidos de la L2.

Los procedimientos de que se sirve la investigación en el aula son los siguientes (Richards y Lockhart, 1998):

- a) *Diarios del profesor*. Son crónicas escritas o grabadas de experiencias docentes. Recogen acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente: las reacciones personales a cosas que suceden en clase, preguntas u observaciones sobre problemas relativos a la docencia, descripción de aspectos significativos de las clases o ideas para el futuro. La clave es convertir la redacción del diario en un hábito regular sometido a revisiones periódicas. Se pueden plantear preguntas como '¿Cuál es mi misión como profesor?' '¿Por qué enseño de esta forma?' '¿Qué papeles asumen los alumnos en mis clases?'
- b) *Informes de clase*. Se trata de un inventario estructurado o lista que permite a los profesores describir sus recuerdos de los componentes principales de una clase. Su función es proporcionar al profesor un procedimiento simple y rápido para supervisar regularmente lo que sucedió durante una clase, cuánto tiempo se dedicó a cada parte y si fue productiva. Mientras que un plan de clase describe lo que se planea hacer, un informe de clase describe lo que sucedió realmente, desde el punto de vista del profesor.

- c) *Encuestas y cuestionarios*. Constituyen actividades destinadas a recopilar datos sobre aspectos concretos de la enseñanza o el aprendizaje, por ejemplo, si los alumnos encuentran útiles determinadas actividades, si piensan que aprenden con ellas o para qué áreas de contenido o destrezas creen que son más apropiadas. Además, son útiles para recoger información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje.

- d) *Grabaciones en vídeo y audio*. Contrastan con la subjetividad de los procedimientos anteriores y permiten al profesor centrarse en él mismo o en un grupo concreto de estudiantes. Las grabaciones pueden repetirse y examinarse muchas veces, aunque también tienen sus limitaciones.

- e) *Observación*. Es más una forma de recopilar información que un modo de evaluarla. Normalmente la lleva a cabo un profesor en formación o un compañero.

Otro de los modos de llevar a cabo la investigación en el aula es la *investigación en acción*. La investigación en el aula ha contribuido a afianzar la necesidad de que el propio docente se involucre en los estudios sobre ASL de modo que pueda comprender la enseñanza de otras maneras a fin de mejorarla. La investigación en acción, también conocida como *investigación en colaboración*, alude al acuerdo de cooperación entre un profesor y un investigador con objeto de que el docente descubra nuevas perspectivas de sus actuaciones a través de un proceso de observación y reflexión realizado conjuntamente por ambos (Chaudron, 2000: 129). Del mismo modo, también es posible efectuar una colaboración estudiante-profesor, derivada de la investigación del profesor.

Según Craig Chaudron (*ibidem*), la investigación en acción incluye diversas investigaciones del profesor y en colaboración. No obstante, la investigación orientada hacia el *cambio social*, hacia el reconocimiento social de los alumnos y los profesores y las comunidades que les rodean es el sentido primordial de la investigación en acción. Estas recientes tendencias tratan de la resolución local de problemas del momento y de los intereses de los protagonistas en un contexto determinado, haciendo uso en gran medida de las observaciones realizadas en el contexto social y de la comunidad circundante, así como de reflexiones de profesores y alumnos fuera del aula acerca de sus creencias y actitudes hacia las prácticas educativas.

Las prácticas metodológicas empleadas constituyen solo una parte de una aproximación mucho más generalizada conocida como investigación *cualitativa* y *etnográfica*, que se contrapone a la metodología *cuantitativa* racionalista tradicional adoptada por las ciencias naturales y, de forma muy dominante, en la investigación educativa hasta los años 90.

La investigación en acción implica normalmente un ciclo de autoobservación o reflexión, la identificación de un aspecto del comportamiento de la clase que debe investigarse y la selección de los procedimientos apropiados para investigar e interpretar el comportamiento. Aplicando estas pautas, los profesores se animan a pasar a la *acción* para así mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. De este modo, ponen en marcha un plan de acción cuyo objetivo es cambiar algún aspecto de la clase, tras lo cual se realiza una supervisión de los efectos de la innovación acometida.

La investigación en acción se suele efectuar a través de proyectos de pequeña escala en la propia clase del profesor, y se compone de un número de fases que pueden agruparse por ciclos: planificación, acción, observación, reflexión. Normalmente, el profesor selecciona un aspecto o un problema para examinarlo con más detalle, y elige un procedimiento apropiado para recopilar información al respecto. Analiza dicha información y decide qué cambios son necesarios. Éstos son puestos en práctica mediante un plan de acción, cuyos efectos serán observados por el profesor. Si es necesario, se iniciará un segundo plan de acción.

Ejemplos de investigación en acción, así como diversas propuestas, pueden hallarse en Richards y Lockhart (1998).

La investigación en el aula ha dado pie a diferentes líneas de estudio (Pastor Cesteros, 2001), de entre las que destacaremos las siguientes.

En relación con las teorías sobre el papel del input y el output en el proceso de ASL y la especial relevancia de la conversación que hemos puesto de manifiesto al hablar del enfoque por tareas, muchos estudios se han centrado en el desarrollo de la *interacción en el aula* de segundas lenguas entre alumno-profesor o alumno-alumno y su impacto en el aprendizaje, aportando datos muy significativos sobre el desarrollo de la interlengua como consecuencia de dicha interacción.

Del mismo modo, se ha observado el *discurso del profesor* en el aula, cuya importancia es crucial tanto como modelo de uso de la L2 para el alumno como por su papel de estímulo que activa los conocimientos de los aprendices. A este respecto, se

han investigado las explicaciones y preguntas planteadas en clase, la secuenciación y frecuencia de sus intervenciones, el ritmo con que habla, etc. Podemos mencionar aquí el trabajo de Eva Alcón (2001) sobre interacción y aprendizaje de segundas lenguas en aula, que analiza el discurso del profesor en la clase de segundas lenguas, así como otras cuestiones.

Igualmente, se ha investigado *la alternancia lingüística L1 / L2 en el aula*, con un doble objetivo: 1) la comprensión de la dinámica de la interacción en clase y las razones de la elección de lengua y 2) el diseño de pautas sobre cómo y cuándo debe usarse la lengua materna tanto por los estudiantes como por el profesor, con vistas a aumentar el procesamiento y comprensión de la lengua meta.

La investigación sobre elección de lengua se ha solido centrar tanto en las interacciones de los aprendices con sus compañeros como en medidas analíticas funcionales de las elecciones de los aprendices y profesores, en las cuales han demostrado influir la conciencia de los aprendices y las creencias y planes del profesor. Como resultado de dicha investigación se sabe que el uso de formas lingüísticas dentro del aula se ve fuertemente afectado por el estatus social y político de las distintas lenguas en uso, de modo que las decisiones políticas y educativas que se toman fuera del aula pueden determinar las líneas programáticas sobre la lengua correcta que ha de utilizarse en el aula.

Las funciones de la alternancia lingüística en el aula varían según la situación, pero, en líneas generales, se suele cambiar de código y emplear la lengua nativa de los aprendices en tareas que implican vacío de información, resolución de problemas y reflexión sobre la lengua.

Por último, podemos mencionar las respuestas y modos de *corrección del error* por parte del profesor en el aula. La corrección negativa o *negative feedback* ('no se dice así, sino de este modo') ofrece una nueva versión, implícita, que puede demostrarse más eficaz, la llamada *reformulación correctora*. Se trata de que cuando el alumno utilice una forma lingüística errónea, el profesor formule de nuevo todo o parte de lo dicho de modo correcto, en un intercambio en que ambos interlocutores estén pendientes del significado y no de la lengua como objeto, a fin de evitar la interrupción de la comunicación en el aula (Mitchell y Myles, 1998: 137 y ss.).

Concluimos este apartado con una valiosa cita de Craig Chaudron (2000: 144):

La investigación en el aula, si se conduce con el rigor metodológico y la motivación teórica apropiados, puede aumentar nuestro entendimiento de los procesos de aprendizaje en las escuelas. Y armados con este conocimiento, los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que éstos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro.

IV. 2. 9. Conclusión.

La aplicación de todos estos objetivos de la investigación sobre ASL a la didáctica de idiomas ha sido inmediata, a través de cambios en la actitud del profesor, el uso de la lengua en clase, el diseño de actividades, etc., demostrando una vez más la estrecha y necesaria relación existente entre los resultados en investigación y la metodología en el aula.

Para finalizar, podemos decir que el Análisis del Discurso es el modelo de análisis de datos imperante hoy día en la investigación sobre los procesos de ASL, en cualquiera de las vertientes que hemos señalado. Junto a él, poseen especial relevancia dos líneas de investigación de las que nos ocupamos a continuación: el estudio de las variables del aprendiz y la importancia del contexto social para el aprendizaje de idiomas.

IV. 3. Estudio de las variables del aprendiz.

De modo independiente a los modelos de análisis de datos que acabamos de presentar, los estudios sobre ASL han venido marcados por dos líneas de investigación principales: los trabajos sobre las variables del aprendiz y la influencia del contexto social en el aprendizaje. Nos ocupamos ahora de la primera de ellas.

IV. 3. 1. Presentación.

Una de las condiciones que singularizan los procesos de adquisición de los de aprendizaje es el diverso resultado obtenido por los aprendices respecto a las segundas lenguas. Todos los niños adquieren su lengua materna con éxito, es decir, completando siempre el proceso. Pero esto rara vez sucede en el caso de las lenguas que aprendemos con posterioridad a la primera. Es más: aun en grupos de alumnos de la misma edad, que poseen la misma L1 y que han recibido una instrucción idéntica, se observan grandes divergencias en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa lograda. ¿A qué se deben, pues, estas diferencias? Obviamente, estas desemejanzas en el aprendizaje corresponden a las diferencias existentes entre los aprendices, que podemos clasificar en dos grupos: cognitivas y afectivas (Mitchell y Myles, 1998).

Entre los *factores cognitivos* que influyen en los procesos de ASL podemos hablar de:

- La *inteligencia*: los alumnos que muestran un mayor cociente intelectual parecen poseer más facilidad a la hora de aprender idiomas.

- La *aptitud lingüística*, ese ‘don de lenguas’ distinto de la inteligencia, que consiste en un número de habilidades relativas al éxito en el aprendizaje lingüístico: habilidad para la fonética, sensibilidad gramatical y gran capacidad de memoria y de deducción de reglas.

- Las *estrategias de aprendizaje*, o más bien, la capacidad de emplear las estrategias de aprendizaje más adecuadas a la resolución de problemas determinados. De este factor ya hemos hablado con profusión páginas atrás.

Entre los factores *afectivos*, destacan:

- La *actitud lingüística*, es decir, la predisposición que muestra el aprendiz hacia la lengua meta, sus hablantes y el contexto de aprendizaje. En este sentido, resulta sorprendente el artículo de Eric Kellerman (2000) sobre el concepto de *homoiofobia*,

i.e., la sensación de los aprendices de que determinadas estructuras lingüísticas han de ser distintas en L1 y L2, y su consecuente desconfianza hacia expresiones idiomáticas que tienen su equivalente directo.

- La *motivación*, un complejo constructo en el que se concitan tres componentes principales: el deseo de lograr una meta, el esfuerzo realizado en esta dirección y la satisfacción con la tarea.

- La *ansiedad* o propensión del individuo a reaccionar de modo nervioso ante una situación de comunicación en lengua meta, lo cual le provoca inseguridad, aprensión e incluso taquicardias.

Con respecto a los factores afectivos que intervienen en la ASL, no podemos dejar de citar la *hipótesis del filtro afectivo* desarrollada por Stephen Krashen en el marco de su teoría sobre la adquisición. Dicha hipótesis presupone que el aprendiz debe estar en un ambiente relajado en el que se sienta seguro para así poder acceder de modo más eficaz al input que recibe, lo cual redundará en un mejor desarrollo de su interlengua.

También la *personalidad* juega un papel importante como variable intrínseca del aprendiz, y se relaciona con rasgos como la autoestima, la extraversión, la tendencia a correr riesgos, la empatía, la inhibición, la tolerancia a la ambigüedad... Por ello, determinado tipo de enseñanza puede favorecer a alumnos con una personalidad u otra.

Todos estos factores no funcionan por separado, sino interactuando. La investigación al respecto es consecuencia directa del cambio experimentado por los estudios sobre ASL, con el giro hacia el aprendiz y el componente afectivo (Arnold 2000).

Tal como afirma Chaudron (2000: 128), hacia finales de los años 80 la investigación demostró que los procesos internos del aula estaban profundamente influidos por el modo en que se organizaba la clase, en la que los diferentes patrones de interacción profesor-alumno, el trabajo en grupo, el nivel de control de los alumnos sobre su propio aprendizaje y las variaciones de las tareas y su secuenciación, determinaban en gran manera la cantidad y calidad de la producción y la interacción con la lengua meta. En consecuencia, ha surgido un mayor interés por los procesos cognitivos implícitos del aprendiz y la percepción que éste tiene de la lengua meta y las operaciones metacognitivas que realiza con ella.

Éste es tan solo un aspecto más relacionado directamente con el aprendiz de lenguas que incide en su desarrollo lingüístico, pero podemos citar muchos más: la

edad, los conocimientos previos, el carácter, la inteligencia, la actitud y aptitud para las lenguas ya citadas (Brown, 1994: 134 y ss.), el dominio de la lengua materna e incluso los sistemas de creencias de alumnos y profesores sobre la naturaleza de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje o el comportamiento en clase (Richards y Lockhart, 1998). Todos ellos han demostrado afectar, de un modo u otro, al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que la investigación sobre esta vertiente trata de descubrir cuáles son dichas variables y qué repercusiones tienen en el aprendizaje de idiomas, con el objetivo último de canalizarlas a fin de obtener el mayor rendimiento de ellas.

Muchos de estos aspectos no son observables a simple vista (v.gr., la percepción que tiene el alumno de lo que ocurre en el aula, sus relaciones con el profesor y con el resto de estudiantes...) por lo que la metodología de investigación se sirve de entrevistas personales o de los diarios de los aprendices, por poner dos ejemplos.

Hecha esta presentación general sobre las variables del aprendizaje, profundizaremos en tres de ellas por la incidencia que poseen en el proceso de adquisición y por la gran atención que han recibido hasta ahora: la motivación, la edad y los estilos cognitivos.

IV. 3. 2. La motivación

Existe un amplio consenso entre los investigadores respecto a la importancia de la motivación en los procesos de ASL. De manos de la psicología social (Tragant y Muñoz, 2000: 81), se suele distinguir una motivación *instrumental*, dominada por intereses pragmáticos, y una motivación *integradora* respecto de la comunidad meta. Del mismo modo, la psicología educativa distingue una motivación *extrínseca*, que responde a fuentes externas de motivación (los padres, los compañeros) y una motivación *intrínseca*, en relación con un interés interno o personal por el aprendizaje de una lengua. Aparte de éstas, se ha identificado una motivación por viajar, por conocer a ciudadanos del país de la lengua meta (motivación *xenofílica*) y por adquirir conocimientos, distinta de una motivación *sociocultural* y de otra de *identificación*, basada en la voluntad por llegar a pensar, comportarse y ser como la gente del país de la lengua extranjera.

Con objeto de profundizar en la incidencia de la motivación en el aprendizaje de idiomas, en el ámbito de la ASL se han desarrollado varios modelos teóricos que proporcionan un enfoque social sobre la motivación, como el Modelo de Aculturación de Schumann (1978) o el Modelo Intergrupual de Giles y Byrne (1982), aunque el más

influyente ha sido el modelo de Gardner y Lambert, basado en la presencia de tres factores que dan forma a la motivación: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar. La incidencia de estos elementos motivacionales se comprueba a través de una serie de tests llamados *AMTB (Attitude / Motivation Test Battery)*, que revelan las actitudes del individuo hacia la comunidad meta y su predisposición a interactuar con ella.

Los estudios psicológicos sobre motivación también se han utilizado para explicar por qué algunos enfoques didácticos crean en el aprendiz de lenguas un mayor grado de motivación (Dörnyei, 2001).

Uno de estos factores que puede afectar el nivel de competencia es la confianza o seguridad que se tiene en relación con la lengua meta, factor que Clément (1980) identificó a principios de los 80 en su modelo de proficiencia en L2. Este factor comprende dos componentes correlacionados; el primero es de tipo cognitivo y se corresponde con la autoevaluación de las habilidades que se tiene en la L2; es decir, la estimación que hace el hablante del grado de dominio conseguido en la lengua meta. El segundo es de tipo afectivo y se corresponde con la ansiedad lingüística, específicamente la incomodidad que se siente al usar la L2. También se ha observado que la confianza en uno mismo está relacionada con aspectos de contacto intergrupar, con el nivel de conocimientos de la L2 y con la identidad étnica y la adaptación intercultural. Este factor puede afectar el nivel de competencia incluso en contextos de escasa oportunidad de utilización de la lengua.

Por otro lado, diferentes investigadores han reflexionado sobre la dirección de la relación entre la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de una lengua. La cuestión es: ¿Son los buenos resultados causa o consecuencia de la motivación hacia el estudio de la lengua? Diversos estudios avalan la *hipótesis resultativa* (Hermann, 1980), de modo que las actitudes positivas hacia la comunidad de lengua meta son efecto de la enseñanza. El éxito inicial en el aprendizaje estimula actitudes positivas y logros posteriores.

VI. 3. 3. Edad

La cuestión de la motivación puede conectarse con la edad a la que se inicia el aprendizaje de L2 (Tragant y Muñoz, 2000: 86). Parece que un estudio del idioma extranjero a edad temprana contribuye al desarrollo de actitudes favorables hacia el uso

de la lengua, una mayor confianza en el potencial lingüístico personal, un incremento del interés por las lenguas en general y de los sentimientos de empatía hacia gente de otros países y sus culturas.

No obstante, tal como ya adelantábamos, este tipo de variables actúa conjuntamente, por lo que la motivación no solo se relaciona con la edad, sino también con el número de horas de instrucción recibidas, la actitud, la influencia de la lengua materna, la clase sociocultural o el sexo (Muñoz, 2001).

Aun así, y en relación al factor edad y su incidencia en el aprendizaje de idiomas, está muy extendida la creencia de que se alcanzan mejores resultados si se entra en contacto con una lengua extranjera desde niño. Ello implica que los adultos son más propensos al fracaso al enfrentarse a los procesos de ASL. Esta ventaja de los individuos más jóvenes ha llevado a postular hipótesis sobre la existencia bien de un *período crítico* para el aprendizaje de segundas lenguas, consecuencia de un período crítico para la adquisición de la lengua materna (Lenneberg, 1967), bien de *períodos sensibles* para distintas habilidades. Sin embargo, no todos los investigadores aceptan estos postulados; de hecho, la *hipótesis del período crítico* se ha desechado. Carmen Muñoz (2001: 253) lo explica de este modo:

La importancia de los factores temporales se ha revelado doblemente. En primer lugar, el ritmo de aprendizaje es distinto según la edad en la que se inicie el aprendizaje de la segunda lengua, siendo más rápido a mayor edad en los momentos iniciales. En segundo lugar, se requiere un período mínimo de contacto con la lengua para que el efecto positivo de un inicio temprano del aprendizaje sea observable en los resultados. Ambos factores temporales explican la distinción entre una ventaja inicial a favor de los niños mayores y adolescentes, y una ventaja final a favor de los niños más jóvenes.

Por último, nos ocupamos de la investigación sobre los estilos cognitivos como otra de las variables del alumno de segundas lenguas.

IV. 3. 4. Estilos cognitivos

Una de las cuestiones que más interés está suscitando entre los investigadores es la de los estilos cognitivos que manifiestan los aprendices (Villanueva y Navarro, 1997). Nos referimos a los comportamientos cognitivos y psicológicos que sirven como indicadores de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje. Son entonces predisposiciones hacia formas diferentes de abordar el aprendizaje que están íntimamente relacionadas con los distintos tipos de personalidad.

Por tanto, las diferencias en los estilos cognitivos de las personas reflejan las diversas formas en que reaccionan en situaciones de aprendizaje, por ejemplo, si los aprendices trabajan mejor de modo independiente, si planifican más o menos a la hora de llevar a cabo una tarea, si son más proclives a correr riesgos o si aprenden más eficazmente a través de la vista o del oído.

En este sentido, se han establecido cuatro tipos de alumnos en función de los estilos de aprendizaje que les caracterizan: estilo de aprendizaje concreto, analítico, comunicativo o basado en la autoridad (Richards y Lockhart, 1998).

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, las implicaciones de esta distinción, así como de la consideración del resto de variables que hemos presentado, son evidentes, puesto que el profesor habrá de presentar un material lo suficientemente maleable como para adaptarse a las necesidades y estilos de cada uno de los aprendices.

IV. 4. Enfoque social.

Cerramos en este punto el apartado sobre las orientaciones actuales de la investigación en ASL atendiendo a una línea de investigación que analiza la dimensión social del aprendizaje de segundas lenguas.

La nueva realidad de nuestras sociedades, en las que se impone un contexto multicultural debido a la inmigración, ha hecho que muchos estudiosos se ocupen ahora de los problemas de aprendizaje y las oportunidades sociopolíticas de las poblaciones inmigrantes y los grupos de minorías marginadas, así como del mantenimiento y regeneración de las lenguas minorizadas en peligro de extinción. Ello ha ampliado nuestro entendimiento del compromiso social del aprendiz con la lengua y la práctica de la educación. Así pues, en la actualidad muchos investigadores centrados en el aula intentan caracterizar los principales rasgos del ambiente de la sociedad y la comunidad, junto con las perspectivas individuales de profesor y alumno que influyen en la ASL (Chaudron, 2000: 128-129).

La investigación centrada en el aprendiz considera que éste es un ser social y, por lo tanto, los procesos de aprendizaje son esencialmente sociales, puesto que están inextricablemente ligados al uso de una lengua segunda en interacción con su comunidad de habla.

Por ello, variables como la clase social, el grupo étnico o el género son relevantes en los procesos de ASL, actuando de modo conjunto con los factores individuales del aprendiz. Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes de clase social media y nivel cultural alto consiguen resultados mejores en una segunda lengua que aquellos estudiantes procedentes de clases sociales más bajas, debido a la mayor capacidad para usar lenguaje descontextualizado de aquéllos sobre éstos (Muñoz, 2001: 255-256). De este enfoque social resulta una visión del aprendizaje dinámica, reflexiva y en constante cambio. De hecho, conceptos primordiales en la enseñanza de idiomas, como el de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980), proceden de una visión social de fenómenos lingüísticos como el bilingüismo o el contacto de lenguas, de muy larga tradición.

IV. 4. 1. El contexto sociolingüístico

El estudio de la dimensión social del aprendizaje de idiomas atañe, en primer lugar, a los diferentes contextos sociolingüísticos en que se produce la adquisición:

contexto de lengua extranjera y contexto natural, de segunda lengua (lo que se conoce como *inmersión*). En concreto, multitud de estudios, especialmente en el ámbito canadiense, comparan el impacto de la inmersión lingüística en la enseñanza de idiomas por contraste a los contextos de lengua extranjera (Ellis, 1990). Aquí en nuestro país, los estudios suelen desarrollarse con referencia al catalán y al vasco, principalmente. Entramos ya, entonces, en el ámbito específico del *contexto socioeducativo*, en el que destaca la importancia de los objetivos lingüísticos del sistema educativo y la presencia de la L2 en el currículo, lo cual está, con frecuencia, determinado por el contexto sociolingüístico circundante.

Existe una gran variedad de programas de inmersión principalmente en Canadá y Europa, que varían en función de la intensidad (parcial o total), la edad a la que comienza la inmersión (temprana o tardía) o la población a la que está dirigida (inmersión para hablantes de lengua mayoritaria o subinmersión). Los resultados de estos programas subrayan su éxito e indican que el uso de la lengua meta como vehículo de enseñanza implica un gran desarrollo de la misma a la vez que el estudiante aprende el contenido de las distintas materias del currículo escolar.

Fuera ya del ámbito académico, los estudios sobre inmersión lingüística confirman que las estancias en la comunidad de habla de la lengua meta aceleran el ritmo de adquisición y favorecen tanto la producción oral y la fluidez como el uso de estrategias comunicativas. Asimismo, benefician principalmente a aquellos estudiantes con niveles de proficiencia menores.

Todos los contextos citados condicionan tanto el proceso de ASL como su resultado, por la influencia de elementos psicosociales como las actitudes y relaciones intergrupales entre miembros de distintas comunidades lingüísticas, la condición monolingüe o plurilingüe de la sociedad, el grado de contacto con la comunidad de hablantes de la L2 o la exposición adicional a la lengua si se trata de un vehículo de comunicación internacional. En este sentido, algunos teóricos como Norton defienden que la inclusión en un grupo social en la comunidad de la lengua meta resulta fundamental para el desarrollo de una nueva identidad a la que acompaña un desarrollo lingüístico en L2. Se trata de que el individuo se convierta en un hablante legítimo aceptado dentro de un grupo, con voz y voto.

La ASL en situaciones de contacto de lenguas recibe, como hemos dicho, la influencia de variables psicosociales como la relación entre grupos etnolingüísticos e incluso la percepción que de estas relaciones tiene el aprendiz de L2, lo cual ha dado

lugar al desarrollo de constructos teóricos como el de *vitalidad etnolingüística* (Cenoz y Perales, 2001: 118), determinado por tres componentes:

- la *demografía*: número de hablantes, su distribución, tasa de natalidad, nivel de exogamia y endogamia, emigración, inmigración...
- el *estatus*: prestigio de la lengua en la comunidad y a nivel internacional; prestigio económico, social e histórico de la comunidad etnolingüística, etc.
- y el *control institucional*: presencia de la lengua a nivel institucional en medios de comunicación, sistema educativo, cultura, política o administración.

En los estudios sobre vitalidad etnolingüística y ASL se ha observado que la percepción que el estudiante de L2 tiene de la vitalidad relativa de las dos comunidades lingüísticas puede relacionarse con la motivación hacia el aprendizaje e influir en este proceso.

Por otro lado, respecto al estatus de las lenguas en contacto en situaciones de diglosia o bilingüismo, y con la voluntad de resolver problemas comunicativos de las lenguas, se viene llevando a cabo una labor de *planificación o política lingüística* por parte de los gobiernos que forma parte de la sociolingüística. Las decisiones tomadas al respecto influyen en el campo de la ASL en el sentido de que el aprendizaje de la lengua que se quiere normalizar o estandarizar puede llevarse al ámbito académico, estando sujeta entonces a las variables del contexto socioeducativo.

IV. 4. 2. En defensa del enfoque social

A pesar de los argumentos expuestos, lo cierto es que en la investigación sobre ASL ha primado el enfoque psicolingüístico, lo cual ha provocado que algunos lingüistas (Firth y Wagner, 1997) alcen la voz en defensa de las aportaciones de la sociolingüística a esta disciplina, argumentando que, por sí solas, las teorías cognitivas no explican todas las cuestiones relativas a los procesos de aprendizaje. Por su parte, David Block (2003) propone la aplicación de la *Teoría Sociocultural* y de la *Actividad* a los estudios de ASL. La primera tiene como objeto dar cuenta de los procesos mentales y su relación con el contexto cultural, histórico e institucional en que se enmarca el aprendizaje. Una de sus aportaciones a las teorías sobre ASL es la recuperación del concepto vigotskyano de *andamiaje*, en virtud del cual uno de los hablantes actúa como

mentor del otro ayudándole a progresar en su desarrollo lingüístico y a conseguir la *apropiación*⁹ de la L2, fenómeno estudiado por la Teoría de la Actividad.

Según Lantolf y Pavlenko, la perspectiva Sociocultural y de la Actividad nos permite, entre otras cosas, concebir a los aprendices no solamente como procesadores de información, tal como propugna la Psicolingüística, sino también como individuos comprometidos e involucrados directamente en su aprendizaje. En este sentido, los aprendices son agentes activos situados histórica y sociológicamente; para ellos, el aprendizaje es algo más que la adquisición de formas lingüísticas; se trata del desarrollo activo de personas que se relacionan en comunidades de práctica, por lo que el éxito o fracaso en el aprendizaje está en relación con la participación o resistencia respecto a la comunidad meta. Finalmente, se considera que el aprendizaje forma parte de un proceso continuo de construcción de la identidad personal.

Abogando por un estudio sociolingüístico de los procesos de ASL, y frente a quienes ven la lengua como cuestión puramente lingüística, la comunicación como negociación del significado y el aprendizaje como adquisición, David Block (2003) defiende una visión de la lengua y la comunicación inextricablemente ligadas a cuestiones de cultura e identidad y la visión del aprendizaje como participación y negociación de la integración en comunidades de práctica.

En este sentido, existen varios modelos teóricos que explican la ASL desde una perspectiva psicosocial (Cenoz y Perales, 2001: 109): el modelo de aculturación de Schumann (1978), el modelo de intergrupo de Giles y Byrne (1982), el modelo socioeducativo de Gardner (1979; Gardner y McIntyre, 1993), o el modelo del contexto social de Clément (1980), así como los modelos de Krashen (1978) o Spolsky (1989).

IV. 4. 3. Inmigración e interculturalidad

Por último, nos centraremos en el fenómeno de la inmigración y sus inmediatas consecuencias para el desarrollo de la ASL.

Los cambios de la sociedad actual, y más concretamente en la Unión Europea y Estados Unidos, han traído consigo un incremento importantísimo en los movimientos de población, dando lugar a un aumento espectacular de la inmigración. Inmigrantes y

⁹ La apropiación es el fenómeno por el cual los aprendices asumen nuevos conocimientos o destrezas en su consciencia individual. No se trata solo de hacer interno lo que es externo, sino de unir lo externo y lo interno en una nueva entidad sintética, híbrida y ecléctica, dando lugar a un proceso cíclico (Block, 2003: 102-103).

desplazados conforman una nueva realidad social caracterizada por la imperiosa necesidad de aprender la lengua del país de acogida (Pastor Cesteros, 2004: 294). Un colectivo tan amplio, lógicamente no posee un perfil unitario, pero es posible establecer dos grandes grupos: por un lado, los inmigrantes adultos, cuyo grado de alfabetización es muy variable y que aprenden voluntariamente la lengua fuera de su horario laboral; por otro, los hijos de tales inmigrantes que son escolarizados en el sistema público educativo.

En este contexto, la enseñanza de segundas lenguas se enfrenta a problemas como el analfabetismo, las actitudes lingüísticas negativas, la gran diferencia cultural, que se traduce en distintos modos de aprendizaje, y la falta de materiales adecuados a los intereses de los alumnos, entre otros.

En el caso de la enseñanza del español a inmigrantes, los materiales didácticos son escasos, aunque desde instituciones como el Centro Virtual Cervantes se está trabajando en esta dirección, como muestra el debate sobre inmigración y enseñanza de segundas lenguas que mantiene desde 2001.

El fenómeno de la inmigración y de contactos entre pueblos ha dado lugar, por último, al auge de los estudios sobre *interculturalidad*, cuyo fin es promover la tolerancia y respeto a las culturas a través del diálogo entre ellas. Ante el hecho migratorio podemos adoptar tres actitudes:

- el *etnocentrismo*, que consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde la nuestra, que consideramos como medida de todas las demás. La primera consecuencia del etnocentrismo es la falta de comprensión.

- El *relativismo cultural*, que propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además, la igualdad de todas ellas. Esta actitud es respetuosa y tolerante con las otras culturas, pero no tiene ningún interés en favorecer la relación con ellas.

- El *interculturalismo*, que pretende promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., de modo que se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que se busca el enriquecimiento mutuo. Sus destinatarios son tanto los miembros de la población autóctona como las personas pertenecientes a los diferentes colectivos étnicos.

Esta última es la que ha dado pie a diversos trabajos sobre el papel de la interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas (Cerezal, 1999; Byram y Fleming, 2001).

V. Conclusiones.

A lo largo de este proyecto de investigación, nuestro objetivo ha sido la presentación de los principales modelos de análisis de datos utilizados en la investigación sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas, de modo que nos sirviera de marco de referencia de los estudios actuales. En las páginas anteriores creemos haber ofrecido un panorama general de lo que han supuesto las principales contribuciones de la Lingüística Aplicada al aprendizaje y enseñanza de idiomas desde su nacimiento. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua, Análisis de la Actuación y Análisis del Discurso, junto con el estudio de las variables del aprendiz y la vertiente social de la investigación más reciente, no constituyen un sistema de oposiciones en el que una línea de investigación surge del rechazo de la inmediatamente anterior, sino que cada una de ellas parte de la precedente aportando un nuevo punto de vista. De este modo, los distintos modelos que hemos expuesto han ido creando sucesivamente una perspectiva global desde la que abordar el estudio de los procesos de ASL.

En primer lugar, podemos decir que AC y AE parten de dos hipótesis principales al explicar cómo se produce la adquisición lingüística y, consecuentemente, la etiología del error. En el primer caso, tenemos la hipótesis del análisis contrastivo, que establece que el aprendiz de segundas lenguas tiende a utilizar las estructuras de su lengua nativa en el discurso en lengua meta, de tal modo que en los puntos en que ambos sistemas divergen se produce el error. Por su parte, el AE plantea que la adquisición de una segunda lengua se produce de modo similar a la de la lengua materna, es decir, el hablante va construyendo un sistema lingüístico en función del input que recibe, a la vez que hace generalizaciones sobre las estructuras de la L2. Por tanto, sus errores serán similares a los que cometen los niños cuando adquieren la lengua nativa. Cabe afirmar pues que, mientras la hipótesis contrastiva se basa en una teoría de la transferencia, el AE sigue la hipótesis de la identidad de adquisición, apoyándose en una teoría de organización mental activa.

Las diferencias entre AC y AE también se plasman en los métodos asociados a cada uno de ellos. Tanto el método estructural como el enfoque comunicativo constituyen una reacción hacia el método de gramática y traducción, que dejaban a un lado las destrezas orales. Sin embargo, cada uno posee una concepción distinta de lo que significa hablar un idioma y su aprendizaje: la corriente estructuralista pretende alcanzar

la competencia gramatical, mientras que el enfoque comunicativo aspira a lograr una competencia comunicativa que permita al individuo integrarse en una (nueva) comunidad lingüística. Dentro de este enfoque, la nueva concepción del error que aportó el AE permitía un entendimiento más profundo del lenguaje en general y un acercamiento más humano a la enseñanza de lenguas en particular. En la actualidad, se están desarrollando numerosos estudios que intentan establecer una tipología de errores, aunque el AE se enfoca más como método para que el alumno reflexione sobre el lenguaje y ha servido para una visión de la corrección como instrumento didáctico.

De otro lado, los estudios sobre IL han puesto de manifiesto la importancia del fenómeno de transferencia lingüística, y el estudio de ésta en el aprendizaje depende en gran medida de las comparaciones sistemáticas entre lenguas que se llevan a cabo mediante el AC. Los estudios sobre IL no solo han motivado la comparación entre la L1 y la L2, sino que también han permitido el contraste entre un estadio de interlengua y la L2; el análisis de la evolución de los distintos estadios de interlengua y la inclusión en el AC de aspectos no estructurales de tipo psicolingüístico, pedagógico y/o sociológico.

A su vez, el Análisis de la Actuación ha ampliado el horizonte de la investigación en ASL, al atender no sólo a los errores del aprendiz, sino a su producción global. Esto ha dado lugar a estudios sobre morfemas, secuencias de desarrollo y adquisición de formas y funciones. No obstante, el estudio de la ASL daría un paso más, hacia el Análisis del Discurso, que constituye el punto de partida de las tendencias actuales. El Análisis de la Conversación y las teorías del input y la interacción han sido las ramas principales de un modelo de investigación que ha contribuido al desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas basada en las tareas y al estudio de la atención a la forma lingüística por parte de los aprendices de L2. Todo ello, llevando la investigación al aula y haciendo que el profesor se ponga *en acción*.

Junto al estudio de las variables del aprendiz (motivación, estilos cognitivos, aptitud lingüística...) y la incidencia de los factores sociales, el Análisis del Discurso es la línea de investigación vigente hoy día. Mirando al futuro, probablemente, el inminente cambio de la sociedad nos lleve a una enseñanza de idiomas cada vez más personalizada, inmersa en un marco multicultural donde el uso de las nuevas tecnologías nos sirva de guía para adentrarnos en el conocimiento de una segunda lengua y de la cultura aparejada a ella. Y es que la evolución de los métodos de investigación en adquisición de segundas lenguas, que han ido siempre de la mano de los principales paradigmas lingüísticos dominantes a lo largo del siglo XX, es también

paralela a la historia de los métodos de idiomas con los que hemos estudiado siempre. Desde el método de traducción hasta el enfoque por tareas, pasando por el método audio-oral y el tan conocido método comunicativo, todos estos planteamientos didácticos son fruto de profundas investigaciones que han girado en torno a un punto común: el aprendiz de segundas lenguas.

VI. Bibliografía.

- ACHIBA, M. (2003): *Learning to request in a Second Language. A study of child Interlanguage Pragmatics*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- ALCÓN SOLER, E. (1993): *Análisis del discurso en contexto académico: la interacción como estrategia de adquisición de la L2*. Tesis doctoral inédita. Valencia, Universitat de València.
- ALCÓN SOLER, E. (2000): “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación”, en MUÑOZ, C. (2000). 259-276.
- ALCÓN SOLER, E. (2001): “Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula”, en PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001). 271-287.
- ALONSO, M^a R. (2002): *The role of transfer in SLA*. Vigo, Universidade de Vigo.
- ARNOLD, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, CUP.
- BAHNS, J. y H. WODE (1980): “Form and function in L2 acquisition: the case of do-support in negation”, en FELIX, S. (ed.): *Second language development*. Tubinga, Gunter Narr. 81-92.
- BANGE, P. y S. KERN (1995): “La régulation du discours en L1 y L2” en MOSEGAARD HANSEN y SKYTTE (1996): *Le Discours: cohérence et connexion. Actes du colloque international*, Copenhague, 7 de abril de 1995. Copenhague, Museum Tusculanum Press.
- BARALO, M. (1996): *Errores y fosilización*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.
- BAILEY, N., C. MADDEN y S. KRASHEN (1974): “Is there a ‘natural sequence’ in adult second language learning?”, *Language Learning*, 21 (2). 235-243.
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Oxford, Basil Blackwell.
- BLANCO PICADO, A. I. (2002): “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes*, 38. 12-20.
- BLOCK, D. (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgo, Edinburgh University Press.
- BROWN, H. D. (1973): “Affective variables in second language acquisition”, *Language Learning*, 23. 231-234.
- BROWN, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- BYRAM, M. y M. FLEMING (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid, CUP.
- BUTEAU, M. (1970): “Student’s errors and the learning of French as a second language”, *International Review of Applied Linguistics*, 8. 133-145.
- CANALE, M. Y M. SWAIN (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- CELCE-MURCIA, M. (1980): “Contextual analysis of English: application to TESL”, en LARSEN-FREEMAN, D. (ed.): *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass., Newbury House.
- CENOZ, J. y J. PERALES (2000): “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”, en MUÑOZ, C. (2000). 109-126.

- CEREZAL, F. (ed.) (1999): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid, Talasa.
- CHAMOT, A. (2001): "The role of learning strategies in SLA", en Michael P. BREEN (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning*. London, Longman.
- CHAUDRON, C. (2000): "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas" en MUÑOZ, C. (2000). 127-162.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London, Longman.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, CUP.
- CORDER, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", en RICHARDS, J. C. (1974). 19-30.
- CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", en RICHARDS, J. C. (1974). 158-171.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducción a la Lingüística Aplicada*. (Versión española de 1992). México, Limusa.
- CYR, P. (1996): *Les stratégies d'apprentissage*. París, Clé International.
- DATO, D. (1970) *American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment: a preliminary edition*. Final Report, Project nº 3036, Contract nº O.E.C. 27-002 637, USHEW.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. London, Longman.
- DOUGHTY, C. (2000): "La negociación del entorno lingüístico de la L2", en MUÑOZ, C. (2000). 163-198.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, CUP.
- DULAY, H. C. y M. K. BURT (1974): "You can't learn without goofing. An analysis of children's second language 'errors'" en RICHARDS, J. C. (1974). 95-123.
- ECKMAN, F. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27. 315-330.
- ECKMAN, F. (1985): "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en WHEATLEY, B. et alii (eds.): *Current approaches to second language acquisition: proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington, Id., Indiana University Linguistics Club. 3-21.
- ELLIS, R. (1984): "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions in children", *Applied Linguistics*, 5 (29). 138-155.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.
- ELLIS, R. (ed.) (2001): *Form-focused instruction and second language learning*. Blackwell Publishers.
- FAERCH, C. y G. KASPER (eds.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.
- FAERCH, C. y G. KASPER (1984): "Two ways of defining communication strategies", *Language Learning*, 34. 45-63.
- FATHMAN, A. (1975): "Language background, age and the order of acquisition of English structures", en BURT, M. y H. DULAY (eds.): *On TESOL 75*, Washington, D.C.: TESOL.
- FELIX, S. (1981); "The effect of formal instruction on second language acquisition", *Language Learning*, 31. 87-112.

- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del departamento de Teoría dels Llenguatges.
- FRANCO, M. *et alii* (eds.) (2000): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- FRIES, Ch. (1945): *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GALINDO MERINO, M^a Mar (2004): “Evolución de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas”, en *Interlingüística*, nº 15, 2005. 549-554.
- GARDNER, R. y W. LAMBERT (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass., Newbury House.
- GASS, S. (1982): “From theory to practice”, en HINES, M. y W. RUTHFORD (eds.): *On TESOL '81*. Washington, D.C., TESOL. 129-139.
- GÓMEZ ASENCIO, J. y J. SÁNCHEZ LOBATO (eds.) (2001): *Forma. Formación de profesores 2. Interferencias, cruces y errores*. Cuadernos de Didáctica ELE, SGEL.
- HATCH, E. (1978): “Discourse analysis and second language acquisition”, en HATCH, E. (ed.): *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass., Newbury House. 402-435.
- HATCH, E. (1983): *Psycholinguistics: a Second Language Perspective*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers.
- HEDGE, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, Oxford University Press.
- HUEBNER, T. (1980): “Creative construction and the case of misguided pattern”, en FISHER, J. *et alii* (eds.): *On TESOL '80*, Washington D.C., TESOL. 101-110.
- IGLESIAS RÁBADE, L. y P. NÚÑEZ PERTEJO (1999): *Actas del I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- JAIN, M. (1974): “Error Analysis: Source, Cause and Significance”, en RICHARDS, J. C. (1974).189-215.
- KASPER, G. y E. KELLERMAN (1997): *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London, Longman.
- KELLERMAN, E. (2000): “Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas” en MUÑOZ, C. (2000). 21-38.
- KRASHEN, S. (1977): “Some issues relating to the Monitor Model”, en BROWN, H. *et alii* (eds.): *On TESOL 77*. Washington, D.C., TESOL. 144-158.
- KRASHEN, S. (1980): “The input hypothesis”, en ALATIS, J. (ed.) (1980): *Current issues in biligual education*. Washington, DC, Georgetown University Press. 168-180.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985): *The input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- KRASHEN, S. D. y T. D. TERRELL (1983): *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. London, Prentice Hall.

- KUMPF, L. (1983): "A case study of temporal reference in interlanguage", en CAMPBELL, C. *et alii* (eds.): *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, vol. II. Department of English, University of California at Los Angeles. 179-192.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LANTOLF, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, OUP.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, CUP.
- LLOBERA, M. *et alii* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- LYNCH, B. (1983): "A discourse-functional analysis of interlanguage", en CAMPBELL, C. *et alii* (eds.): *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*, vol. II. Department of English, University of California at Los Angeles. 216-225.
- MAKINO, T. (1979): "English morpheme acquisition order of Japanese secondary school students", *TESOL Quarterly*, 13.
- MAKINO, T. (1980): "Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students", *Journal of Hakkaido University of Education*, 30. 101-148.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MATEO MARTÍNEZ, J. (1999): *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante, Universidad de Alicante.
- McCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- MILON, J. (1974): "The development of negation in English by a second language learner", *TESOL Quarterly*, 8. 137-143.
- MITCHELL, R. y F. MYLES (1998): *Second Language Learning Theories*. Oxford, Arnold Publisher.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.
- MUÑOZ, C. (2001): "Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero", en PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001). 249-270.
- NEMSER, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners", en RICHARDS, J. C. (1974). 55-63.
- NUNAN, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, CUP.
- ORTEGA, L. (2000): "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas", en MUÑOZ, C. (2000). 197-230.
- ORTEGA, L. (2001): "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación", en PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001). 179-212.
- PASTOR CESTEROS, S. (1996): "La Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas: la didáctica del español", *Teoría / Crítica*, nº 3, 1996. Monográfico "Ciencias del lenguaje y de las lenguas naturales". 429-438.
- PASTOR CESTEROS, S. (2001a): "La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera", en PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (2001). 95-126.

- PASTOR CESTEROS, S. (2001b): "Orientaciones actuales de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas", en LUQUE, J. D., A. PAMIES y F. MANJÓN (eds.) (2002): *Nuevas Tendencias en la Investigación Lingüística*. Granada, Granada Lingüística. 435-448.
- PASTOR CESTEROS, S. y V. SALAZAR GARCÍA (eds.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*. Alicante, Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, S. (2003): "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas", *RESLA*, 16. 251-271.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, Universidad de Alicante.
- PERKINS, K. y D. LARSEN-FREEMAN (1975): "The effect of formal language instruction on the order of morpheme acquisition", *Language Learning*, 25 (2). 237-243.
- PICA, T. (1983): "Adult acquisition of English as a second language under different condition of exposure", *Language Learning*, 33 (4). 465-497.
- PICA, T. (1991): "Classroom interaction, negotiation and comprehension: redefining relationships", *System*, vol. 19 nº 4. 437-452.
- PIENEMANN, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2). 186-214.
- RAVEM, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment", *International Review of Applied Linguistics*, 6. 165-185.
- RAVEM, R. (1970): "The development of Wh-questions in first and second language learners", en RICHARDS, J. C. (1974). 134-155.
- RICHARDS, J. C. (1972): "Social factors, Interlanguage and Language Learning" en RICHARDS, J. C. (1974). 64- 94.
- RICHARDS, J. C. y G. P. SAMPSON (1974): "The study of learner English", en RICHARDS, J. C. (1974). 3-18.
- RICHARDS, J. C. (ed.) (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York, Longman.
- RICHARDS, J. C. y Ch. LOCKHART (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, CUP.
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, CUP.
- ROSE, K. R. y G. KASPER (eds.) (2001): *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge, CUP.
- RUHSTALLER, S. y LORENZO BERGUILLOS, F. (coord.) (2004): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- SALABERRI RAMIRO, M^a S. (ed.) (1999): *Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería, Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dir.) (2004): *Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- SANTOS SARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- SCHMIDT, R. y S. FROTA (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese", en DAY, R. (ed): *'Talking to learn': conversation in second language acquisition*. Rowle, Mass., Newbury House. 237-326.

- SCHUMANN, J. (1978): "The acculturation model for second language acquisition", en GINGRAS, R. (ed.): *Second language acquisition research and foreign language teaching*. Arlington, Center for Applied Linguistics. Pp. 27-50.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en RICHARDS, J. C. (1974). 31-54.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.
- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en GASS, S. y C. MADDEN (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House. 235-253.
- TARONE, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report", *TESOL*, 77.
- TRAGANT, E. y C. MUÑOZ (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en MUÑOZ, C. (2000). 81-108.
- TOMLIN, R. (1984): "The treatment of foreground-background information in the on-line descriptive discourse of second language learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 6. 115-142.
- VALERO, C. *et alii* (1999): "La Lingüística Contrastiva no es un fósil. Análisis y discusión de las últimas tendencias, aplicaciones y perspectivas", en DE LAS CUEVAS, J. Y D. FASLA (1999): *Contribuciones al estudio de la lingüística aplicada*. Logroño, Universidad de La Rioja. 295-305.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid, Edelsa.
- VILLANUEVA, M. L. y I. NAVARRO (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*. Castellón, Universitat Jaume I de Castellón.
- WAGNER-GOUGH, J. (1975): *Comparative studies in second language learning*. CAL ERIC / CLL Series on Languages and Linguistics, 26.
- WARDHAUGH, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quarterly*, 4. 123-130.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact*. New York.
- WENDEN, A. y J. RUBIN (eds.) (1987): *Learner strategies in language learning*. London, Prentice-Hall International.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Londres, OUP.
- WODE, H. (1976): "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition", *Working papers on bilingualism*, 11. 1-31.