

MARÍA JESÚS ESCUDERO MARTÍN

ID UB4454HLG10030

PSYCHOLINGUISTICS

**ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY
HONOLULU, HAWAI
SUMMER 2007**

Índice.....	1
I. Introducción.....	2
II. Contenidos teóricos	3
1. Psicolingüística. Definición y objeto de estudio	3
2. Aprendizaje y adquisición.....	6
3. Cuadros resumen de teorías de la adquisición de lenguas.....	8
4. El papel de la L1 en la adquisición de la L2.....	13
5. La interlengua.....	16
5.1. Procedimientos didácticos de análisis de interlengua.....	20
6. La variabilidad en la adquisición de una segunda lengua.....	23
7. Actos de habla en el aula.....	24
8. La influencia de la instrucción formal sobre la adquisición de una L2	26
9. Modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2	28
III. Contenidos prácticos.....	30
1. Test.....	30
2. Soluciones.....	34
3. Análisis de la IL de un caso concreto.....	35
3.1. Análisis de los errores.....	36
3.2. Mecanismos y estrategias.....	37
3.3. Análisis de las producciones correctas.....	38
3.4. Implicaciones didácticas.....	38
IV. Conclusión.....	39
V. Bibliografía	42
VI. Apéndice	44

I. Introducción

En este trabajo, teórico-práctico, se pretende analizar e investigar sobre los conocimientos que se tienen en la actualidad sobre la adquisición de las lenguas, lo cual implica investigar sobre las teorías de Adquisición y la aplicación de los mismos en el ambiente natural y en especial en el aula de clase. Se desea profundizar sobre el concepto de interlengua, estudio y análisis del nivel en que se encuentra un determinado aprendiz en el proceso de adquisición con el fin de poder identificar y explicar las desviaciones en la producción lingüística. El análisis permitirá proponer actividades o procedimientos didácticos para reducir dichas desviaciones en la producción lingüística.

Para conseguir este objetivo se exponen unos contenidos teóricos en los que se estudia la definición y objeto de estudio de la Psicolingüística, se trata la diferencia entre aprendizaje y adquisición. Se plantean resúmenes de las teorías de la adquisición de lenguas según los diferentes autores. Se estudia el papel que tiene la L1 en la adquisición de la L2, así como el concepto de interlengua y los procedimientos didácticos de análisis de interlengua. Se tiene en cuenta la variabilidad en la adquisición de una segunda lengua, los actos de habla en el aula y la influencia de la instrucción formal sobre la adquisición de una L2.

Se concluyen los contenidos teóricos presentando el modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Como contenidos prácticos incluimos un test para auto-evaluación de los contenidos teóricos expuestos y el análisis de la interlengua de un caso concreto en el que se realiza el análisis de los errores, se observan los mecanismos y estrategias que utiliza el aprendiz, se analizan las producciones correctas y se proponen los procedimientos didácticos.

Finalizamos este trabajo con las conclusiones y la bibliografía de los libros y páginas de Internet utilizados para la realización del mismo. Esperamos al concluir este trabajo conocer más sobre la adquisición de las segundas lenguas.

II. Contenidos teóricos

1. Psicolingüística. Definición y objeto de estudio

Mayor Sánchez, J. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004) expone que la psicolingüística, o psicología del lenguaje, se ha desarrollado como resultado de la convergencia e intersección de numerosas disciplinas (lingüística, psicología, neuropsicología, psicología social, ciencias de la comunicación –información–, ciencias cognitivas, etc) según Mayor (1985 y 1991).

En palabras de Paredes Duarte, M. J. y Varo Varo, C. (2006, p. 109), “Desde sus orígenes la Psicolingüística fue entendida como ciencia que *“trata directamente los procesos de codificación y decodificación en cuanto a la relación de estados de mensajes con estados de comunicantes”* (Osgood y Sebeok 1974: 13). Desde esta perspectiva, esta disciplina trata de abordar todo el proceso comunicativo, teniendo en cuenta no sólo el mensaje, sino también a los participantes en él. Atendiendo a este propósito, se estudian en ella tanto la adquisición como el procesamiento lingüístico, tratando de darles explicación mediante la propuesta de diferentes modelos teóricos elaborados a partir de la observación y comparación del comportamiento lingüístico de individuos normales e individuos que muestran disfunciones verbales.”

La Psicolingüística se ha valido de los datos clínicos con pacientes que han sufrido hemisferectomía para indagar los mecanismos mentales implicados en la producción y la comprensión lingüísticas y las relaciones entre lenguaje y otras funciones mentales. Si embargo, dado que la configuración fisiológica de cada cerebro es algo distinta en cada individuo y, en el caso de pacientes con lesiones cerebrales no hay dos exactamente iguales, algunos estudiosos muestran ciertas reservas sobre la validez de estas investigaciones.

Paredes Duarte, M. J. y Varo Varo, C. (2006, p. 115- 117) expresan “Como muestra de la necesidad de integración de los modelos psicolingüísticos con las aportaciones de la neurolingüística para generar nuevas hipótesis que tengan una base biológica, destacamos diversas líneas de investigación:

1. El estudio desde la perspectiva psicolingüística de tareas como hablar, escuchar, leer, repetir palabras o enunciados sirve de correlato a las investigaciones basadas en la neuroimagen mediante técnicas como PET y fMRI. Por ejemplo, sabemos que el procesamiento del léxico depende principalmente de la actividad neuronal desarrollada en diversas regiones del lóbulo temporal¹ (Nobre et al. 1994). En la misma línea se trabaja en los últimos tiempos, por ejemplo, en la función del área de Broca en la comprensión de enunciados (Watkins and Paus 2004), a través de la integración de las aportaciones realizadas por los estudios sobre el procesamiento de la información semántica en el marco de sistemas biológicamente posibles y los hallazgos realizados usando técnicas para descubrir la morfología del cerebro².

2. Igualmente, la aproximación psicolingüística a los distintos niveles lingüísticos puede servir de referencia para justificar la participación de otras áreas cerebrales, pues cada uno de ellos es de suma complejidad cognitiva y requiere la puesta en marcha de procesos mentales que deben ser diferenciados. Así, se explicaría la dependencia de los aspectos fonológicos del léxico no sólo de una parte del córtex temporal, sino también de otras áreas³ que parecen desempeñar un papel crucial en la memoria de la secuencia de fonemas.

3. Las diferencias léxicas, semántico-conceptuales y gramaticales entre categorías verbales como las de sustantivo y verbo pueden ayudar a justificar la participación de distintas estructuras neuroanatómicas⁴ en el procesamiento de ambas. Este hecho ha llevado al surgimiento de varias hipótesis interpretativas (Ullmann 2006: 259). La hipótesis léxico-gramatical postula que el cerebro está organizado anatómicamente de

¹ Asimismo, estudios recientes mostraron que la estimulación repetida del área del Wernicke acelera el proceso de nombrar objetos a partir de imágenes (Mottaghy et al. 1999).

² Los estudios tanto en primates humanos como en no humanos indican que regiones corticales motoras y premotoras participan en la percepción auditiva y visual de acciones. En recientes investigaciones, usando la técnica de combinar la tomografía de emisión de positrones con TMS, se han identificado las regiones cerebrales que modulan la excitabilidad del sistema de motor durante la percepción de discurso. Los resultados muestran que durante la percepción de discurso aumenta la excitabilidad de sistema de motor, base de la producción de discurso, especialmente en el área de Broca. Parece que esta área activa el sistema motor en respuesta al discurso oído incluso cuando no requiere ninguna salida de discurso y, como tal, funciona en el interfaz de percepción y acción (cf. Devlin, Matthew and Rushworth 2003).

³ En concreto se trata de la corteza próxima al giro BA 44 y la zona cercana a la unión de BA 6 con BA 44 (Ullmann 2006: 258).

⁴ Se trata de ciertas regiones del lóbulo temporal izquierdo en el caso de los sustantivos y el córtex frontal izquierdo en el de los verbos (Ullmann 2006: 258).

acuerdo con la categoría gramatical de la palabra. En cambio, según la hipótesis semántica la organización respondería a diferencias semántico-conceptuales. Por último, la hipótesis morfosintáctica es partidaria de la dependencia de los procesos morfosintácticos implicados. Sin duda, conocer más de cerca los aspectos lingüísticos que singularizan a cada una de estas categorías mejoraría la comprensión de su dispar sustrato neuronal.

4. Incluso dentro de una misma categoría gramatical se observan diferencias en cuanto a las regiones cerebrales que se activan durante el procesamiento (Devlin *et al.* 2002). En este punto se impone como tarea indagar las categorías conceptuales a las que se adscriben las unidades lingüísticas estudiadas, puesto que su diferenciación justifica la dependencia de diferentes redes de la estructura cerebral.

5. Por el contrario, también es necesaria la búsqueda de puntos comunes entre distintos procesos mentales. La vinculación entre funciones lingüísticas y otras funciones cognitivas sería la explicación de la dependencia común de éstas de determinadas estructuras cerebrales. Es lo que sucede con el significado léxico, que parece depender de una región cercana a la corteza sensorio-motora y que es activada durante la realización de tareas no lingüísticas como el reconocimiento de objetos y la imagen mental⁵.

6. Finalmente, consideramos que los modelos psicolingüísticos de procesamiento del lenguaje en los que se detallan las sucesivas fases de cada tarea lingüística pueden ser aplicados en la explicación de la función que desempeñan las regiones implicadas en la comprensión y producción de palabras, enunciados y textos. Sirvan como ejemplo las fases de la producción léxica, estudiadas a partir de tareas como poner nombre a imágenes mostradas en fotografías o dibujos, que pueden correlacionarse con hallazgos neurolingüísticos que señalan el requerimiento en éstas de la activación coordinada de múltiples estructuras cerebrales. La selección del concepto que será expresado constituye la fase inicial del proceso y depende de las regiones occipital y ventral temporales.

⁵ Podemos citar como ilustración el caso del léxico relacionado con animales y humanos, vinculado a entidades con movimiento biológico, frente al léxico de las herramientas, relacionado con entidades carentes de movimiento biológico (cf. Damasio *et al.* 1996). De hecho se ha llegado a hallazgos tan interesantes como que la categoría "herramientas", preferentemente vinculada a una red neuronal relacionada con la visión y el movimiento manual está presente tanto en humanos como en otros primates.

Seguidamente, una entrada léxica que se ajuste al concepto es rescatada de la memoria, proceso en el que participa la región central del giro temporal medio izquierdo. La entrada léxica especifica la categoría gramatical así como otra información sintáctica. A continuación, la forma fonológica es recuperada, en virtud de un proceso dependiente en gran medida del área de Wernicke. En la fase siguiente, la información fonológica anterior es transmitida al área de Broca. Finalmente la información fonológica abstracta es convertida en una codificación fonética a través de la adecuada secuencia de movimientos musculares necesarios para articular la palabra, proceso en el que participa también el área de Broca, así como algunas regiones del córtex motor frontal y el cerebelo⁶.”

Mayor Sánchez, J. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004) expone que las primeras aportaciones de la psicología del lenguaje o psicolingüística, al aprendizaje de lenguas extranjeras se basaron en el asociacionismo que subraya la importancia de la repetición y la memorización, pero los nuevos enfoques que aparecen en la psicolingüística a partir de los años 70 van a influenciar en el ámbito de la adquisición y enseñanza de una segunda lengua. Los enfoques actuales sobre la adquisición y enseñanza de una segunda se caracterizan por rehuir los viejos reduccionismos y están abiertos a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza.

2. Aprendizaje y adquisición

Según Martín Martín en Sánchez Lobato, J. et al. (2004), la *adquisición* referida a una lengua es la que se asimila de forma natural, por simple contacto directo como sucede con la lengua materna (LM o L1). El término *aprendizaje* implica un estudio formal de una lengua, en general en el aula, con un profesor, realizando ejercicios, estudiando la gramática, requiere de la realización de ejercicios de conocimiento explícito de la lengua, simulación de situaciones para realizar diálogos, etc para la apropiación de una segunda

⁶ Esta descripción la tomamos del modelo de la producción del léxico propuesto por W. J. M. Levelt (1992) y otros investigadores del Instituto Max Planck de Psicolingüística, si bien otros modelos existentes serían también válidos en cuanto al planteamiento esencial.

lengua (L2). Aunque ambos términos suelen utilizarse indistintamente al hablar sobre la apropiación de una lengua.

Para Griffin, K. (2005) estos dos términos suscitan dudas sobre los significados y se ha creado confusión al intentar los investigadores ponerle nombre a dos situaciones parecidas pero con características diferentes. Señala a Stephen Krashen⁷ quien incluyó esta terminología en su “teoría del Monitor” y se asociaba la adquisición con procesos de desarrollo biológico, o procesos naturales y el aprendizaje se relacionaba con la escolarización y los conocimientos concretos basados en la transmisión de reglas. N. C. Ellis⁸ no distingue entre lo biológico y lo escolar, sino entre los tipos de conocimientos que se integran en la estructura cognitiva: conocimientos implícitos y explícitos. Lo implícito formaría parte del proceso de desarrollo no intencionado, aleatorio, espontáneo, “sin esfuerzo”, subconsciente, sin ser resultado de la instrucción formal. Mientras que lo explícito sería un proceso cognitivo diferente, resultado de una formación intencionada, consciente, y resultado de la instrucción formal.

Para Ellis (2005, p. 40) “El conocimiento implícito es procedimental, se retiene de manera inconsciente y sólo puede verbalizarse si se hace explícito. Se accede a él con rapidez y facilidad, y por ello puede utilizarse en una comunicación rápida y fluida”. [...] “El conocimiento explícito es el conocimiento lingüístico –y a menudo anómalo– de las características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clasificar ese conocimiento”.

Martinez Vaquero, J. M. (2004, p. 17) expone: “En el ámbito de la Psicología Cognitiva, el término “implícito” hace referencia a los fenómenos inconscientes, y figura como contraposición al término “explícito”, empleado para aludir a los procesos conscientes. Si trasladamos estas etiquetas al marco del aprendizaje, fácilmente convendríamos en concebir el aprendizaje implícito como la adquisición de conocimiento que tiene lugar sin consciencia de haber aprendido. [...] En sintonía con esta definición, si invertimos las propiedades, el aprendizaje explícito confinaría aquellas situaciones en las que tenemos

⁷ Diferenciación realizada en su libro *Second language acquisition and second language learning* (1981).

⁸ En su libro *Implicit and explicit learning of languages* (1994)

intención de aprender, y por ello, empleamos estrategias conscientes que dan como resultado un conocimiento accesible a consciencia.”

Martinez Vaquero, J. M. (2004, p. 159-160) concluye “En términos cognitivo-conductuales, aprender implica un proceso de adquisición que conduce a un contenido aprendido cuya expresión observable depende de diversos factores, entre los que cabe citar la motivación, la percepción de utilidad, o las restricciones de la situación [...]. Por tanto, todo fenómeno de aprendizaje implica un proceso de adquisición, encierra un contenido y depende de una serie de variables que median en su expresión. Ahora bien, estos tres componentes del aprendizaje pueden variar en su carácter consciente o no consciente, originando combinaciones híbridas que impiden afirmar de un modo taxativo si un aprendizaje es explícito o implícito.”

3. Cuadros resumen de teorías de adquisición de lenguas

En palabras de Griffin, K. (2005, p. 21) “Desde los diálogos de Platón y los escritos de Sócrates hasta los más recientes trabajos de Chomsky, la adquisición de lenguas se contempla como un proceso mental, intelectual, individual; en la que se asocian pensamientos que a su vez se liberan a través de estructuras lingüístico-mentales. Otros como Hume o Skinner proponen que es más a través del comportamiento humano que los sentidos se combinan y la lengua se produce como resultado de enlaces entre observaciones repetidas de acontecimientos en el entorno. Sea cual sea el principal vehículo a través del cual se adquieren lenguas, se trata de un proceso complejo.”

Para responder a múltiples cuestiones sobre la forma en que se adquiere la lengua se han formulado numerosas teorías. Cuya definición y clasificación no resultan fáciles, dado que bajo una misma denominación genérica se encuadran teorías antagónicas y, una misma teoría es denominada de distinta forma según los autores, por ejemplo el *innatismo* o *teoría mentalista* que para unos se trata de una teoría cognitivista y para otros es lo opuesto al cognitívismo.. Presentamos un cuadro resumen, adaptado de Martín Martín en Sánchez Lobato, J. et al. (2004).

Nombre	Máximo representante	Concepto
El conductismo	Skinner	Basa el aprendizaje en general –y por tanto el lingüístico –en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo. Mediante la repetición de la acción se construye el hábito. EL aprendizaje es la formación de hábitos que se aprenden por imitación.
Teorías cognitivas	El cognitivismo	Piaget El pensamiento es anterior al lenguaje. La fuente de conocimiento es la acción, que se sitúa en estructuras sensomotoras anteriores a las conductas lingüísticas. Las acciones físicas o mentales, por medio de la coordinación, forman esquemas que constituyen estructuras instintivas y, después, sensomotoras y operaciones del pensamiento. El lenguaje infantil se caracteriza por su egocentrismo, conforme va madurando se convierte en lenguaje socializado.
	El Interaccionismo	Vygotsky Resalta la <i>convergencia</i> de lenguaje y pensamiento: ninguno es previo al otro. El lenguaje es un proceso de interiorización desde un primer estadio de aprendizaje en sociedad y, por tanto, desde el exterior. Plantea la <i>Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)</i> ⁹ distancia entre el nivel real de desarrollo (capacidad de resolver independientemente un problema), y el nivel de desarrollo potencial (resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz).
	Teoría mentalista o innatismo	Chomsky El aprendizaje lingüístico se produce gracias a que los humanos nacen genéticamente dotados de un <i>dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)</i> , que es distinto de la capacidad de procesar el pensamiento en general, y que hace, que todos pasen por unas mismas etapas en el desarrollo de su capacidad lingüística. Dispone de una <i>gramática universal (GU)</i> cuyos principios permiten el procesamiento de cualquier lengua natural tras la fijación de parámetros concretos que se establecen a través de la exposición a la lengua –input–
	Teoría biológica	Lenneberg El lenguaje es un producto de la maduración ontogenética (evolución del individuo) de los procesos cognitivos. El hombre no nace dotado para aprender a hablar, pero la evolución de sus capacidades cognitivas, de las que nace genéticamente dotado, le permite la adquisición del lenguaje. Hay un periodo crítico de aprendizaje.
	Teoría sociológica	Halliday Resalta la importancia de los factores sociolingüísticos. Las siete funciones que señala son: <i>Instrumental</i> : para satisfacer necesidades. <i>Reguladora</i> : ejercer control sobre los otros. <i>Interaccional</i> : establecer y mantener contacto. <i>Personal</i> : expresar su individualidad. <i>Heurística</i> : explorar su entorno. <i>Imaginativa</i> : crear un mundo propio. <i>Informativa</i> : dar información a los demás.
	El conexionismo	Rumelhart Basado en <i>el procesamiento distribuido en paralelo</i> . Mediante el <i>input</i> el sujeto no <i>aprende</i> reglas. El procesamiento de la información está distribuido por todo el cerebro en <i>nódulos</i> interconectados mediante <i>redes</i> . El procesamiento se realiza de forma <i>paralela</i> y no en serie. El aprendizaje se contempla como un fortalecimiento de las redes neuronales y de los nódulos mediante los estímulos del <i>input</i> . El aprendizaje se produce por etapas graduales. Las redes no conocen reglas siendo capaces de elevar su capacidad más allá del <i>input</i> recibido gracias a la <i>generalización espontánea</i> , por la que pueden extraer <i>regularidades</i> en los modelos de interconexión.

Para proporcionar una visión más amplia incluimos a su vez un cuadro de las teorías de adquisición de lenguas según la clasificación propuesta por Larsen-Freeman y Long (1994), expuesta por Griffin, K. (2005).

Nativistas ¹⁰	Contemplan la ASL tomando como base las características de las lenguas mismas y su naturaleza sistemática.	Chomsky ¹¹ todo ser humano nace con una capacidad innata de aprender lengua, este dispositivo permite: 1) distinguir habla de otros sonidos, 2) organizar fenómenos lingüísticos en categorías para poder ser utilizados, 3) saber lo que se puede y no se puede hacer en un sistema lingüístico y 4) evaluar constantemente el sistema lingüístico para construir el sistema más simple de los datos encontrados.
		Krashen ¹² se refiere a: una “ruta natural” seguida por los aprendices de una L2 ¹³ . Hay un orden de adquisición de una L2 que la instrucción formal puede impulsar pero nunca modificar. El progreso es el resultado de los procesos: “adquisición” ¹⁴ (4) y “aprendizaje” ¹⁴ (5) . La aplicación de un corrector a la lengua que utiliza el aprendiz: monitorización
Ambientalistas	Toman como base las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas	La aculturación, Schumann interpreta la adquisición de una lengua en relación con el “choque” que siente una persona al adentrarse en un grupo social diferente. Para poder aprender una segunda lengua es imprescindible asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esta lengua.
		Andersen consideró el proceso de aculturación no sólo de sociabilización, y que incluso se podría alejar de sus comportamientos y pensamientos “nativos” y por ello su teoría es denominada desnativización .
		Giles propone que lo que importa es la forma en que un individuo se ve a sí mismo en relación con su grupo. Basada en la motivación que tenga el individuo y se denomina acomodación .
Interaccionistas	El enfoque gira en torno a la interacción y al aprendizaje que procede de ella.	La teoría del discurso ¹⁵ su concepto principal es: la negociación del significado. Tanto en L1 como L2, se aprende lengua porque se participa en un intercambio de mensajes significativos. Nos comunicamos para lograr propósitos determinados. Autores como Halliday, Hymes, Austin, Searle, Canale, Swain y Bachman proponen competencias para explicar la competencia comunicativa. La comunicación es un proceso complejo y usa cuatro fases: fórmulas, estructuras verticales, patrones discursivos y desarrollo de personalidad propia en L2 .
		La teoría de la variabilidad o de la competencia variable. Ellis , distingue entre dos tipos de procesos: 1) de discurso: se basan en la lengua; y 2) procesos cognitivos: se basan en la forma en que un aprendiz percibe una situación y las estrategias que emplea para resolver las dificultades implícitas en la participación comunicativa.

A modo de conclusión incluimos la lista de las siete teorías propuesta por Ellis (1985: 251-280) y las once hipótesis que ayudan a explicar la ASL agrupadas según su orientación y citadas por Griffin, K. (2005, p. 49-51):

Siete teorías de la ASL

1. Aculturación/Nativización
2. Acomodación
3. Discurso
4. Monitorización

5. Competencia variable
6. Hipótesis universal
7. Neurofuncional

Once hipótesis sobre la ASL General

- 1) La ASL sigue una secuencia “natural” de desarrollo, aunque puede haber una variación menos en el orden de desarrollo, algo mayor en la velocidad, y también en el nivel de dominio alcanzado.
- 2) La interlengua de cada aprendiz en cualquier momento del aprendizaje se compone de una serie de reglas variables.

Situación

- 3) Los factores situacionales determinan indirectamente la velocidad de la ASL y también el nivel de dominio alcanzado, pero solamente en menor grado el orden de aprendizaje. No influye sobre la secuencia de elementos adquiridos.
- 4) Los factores situacionales representan la fuente principal de la variabilidad en la ASL.

Input

- 5) El “input” que se ajusta a través de interacciones y la negociación de significados entre el aprendiz y otros interlocutores, determinan parcialmente la secuencia, el orden y la velocidad de la ASL.

Diferencias individuales

- 6) Las diferencias afectivas entre aprendices (aquellas relacionadas con la motivación y la personalidad) determinan la velocidad de ASL y el nivel de dominio alcanzado, pero no la secuencia ni el orden.
- 7) La L1 influye ligeramente sobre el orden de ASL pero no sobre la secuencia.

Procesos de aprendizaje

- 8) La evolución de la interlengua ocurre como producto del uso que hace el aprendiz de los conocimientos explícitos durante la construcción de discurso.
- a. Corolario 1: El aprendiz formula, prueba y automatiza hipótesis según el input que percibe. Estos procesos influyen sobre la secuencia y el orden de aprendizaje.
 - b. Corolario 2: Las estrategias que emplean los aprendices cuando se comunican en una L2 son la fuente de la variabilidad en diferentes contextos situacionales.
 - c. Corolario 3: Las estrategias de comunicación facilitan el acceso a input comprensible y también contribuyen a la variabilidad de la lengua expresada por el aprendiz.
- 9) La evolución de la interlengua ocurre como resultado de la gramática universal, lo cual hace que algunas reglas lingüísticas sean más fáciles de asimilar y otras más difíciles.

Producción lingüística

- 10) La lengua de los aprendices consisten de (1) lengua formularia y (2) enunciados libres creados por el aprendiz.
- 11) La lengua empleada por los aprendices es variable, dinámica, y también sistemática.”

4. El papel de la L1 en la adquisición de la L2

Según Griffin, K. (2005), a lo largo de la historia de la investigación sobre la ASL se ha mantenido durante décadas los estudios que se hacían, en especial en el campo de la psicología, sobre la adquisición de la L1 y los resultados obtenidos se extrapolaban, sin más, a la L2. Actualmente se reconoce que los factores que afectan en la adquisición de lenguas en general, tienen resultados diferentes según se trate de una L1 o L2.

Griffin, K. (2005) expresa la influencia de la L1 sobre la L2 según tres perspectivas muy distintas, cada una de las cuales nos proporciona datos que ayudan a entender esta compleja relación. Estas tres perspectivas son:

- El behaviorismo, conductismo
- El nativismo, mentalismo, generativismo
- El funcionalismo, interaccionismo

El behaviorismo sostiene que los seres humanos nacen sin aparentes conocimientos, todo se aprende y hace a través de una exposición directa a lo que existe en nuestro entorno. A través de los denominados estímulos, repetidas exposiciones a lo que hay en nuestro entorno, se responde imitándolos y asociándolos con otras informaciones. A partir de estas imitaciones se provoca una retroalimentación positiva o negativa que refuerza las imitaciones hasta convertirlas en hábitos. En relación a las segundas lenguas, los behavioristas consideraban que la L1 consistía en informaciones ya formadas a través del proceso mencionado, y que constituía una cadena de hábitos de comportamiento establecidos. Para aprender una L2 el proceso era el mismo, sin embargo al existir los hábitos de la L1, se tenía que “reaprender”, o reforzar nuevos hábitos, sobre la L2, a través de la práctica repetitiva. Esta teoría se desprendía de los estudios en los que se observaban y analizaban los errores que cometían los aprendices de segundas lenguas que procedían de una transferencia (inferencia negativa) de conocimientos de la L1. En numerosos intentos de comparar las estructuras de las lenguas por medio del método de “análisis de contrastes”, se concluía que los elementos que parecían entre la L1 y la L2, no producían errores, dado que se trataba de los mismos hábitos. Los elementos

diferentes producían errores ya que se trataban de diferentes hábitos. Para no cometer errores la solución era repetir los nuevos hábitos tantas veces como hiciera falta para poder eliminar los viejos hábitos. Se pensó que todo error se podría predecir según la dificultad definida por el análisis de contrastes, e incluso que esos errores se podrían evitar enseñando antes los nuevos hábitos. El proceso se suponía externo y todo se consideraba resultado del entorno y manejado por el entorno.

Chomsky rebatió las ideas de Skinner sobre la adquisición de lenguas, y observó que no todos los errores se podían explicar por la influencia del entorno ni por las comparaciones entre sistemas lingüísticos. Algunos de los errores se “generaban” en el individuo a través de lo que Chomsky llamó “dispositivo de adquisición de lenguas”, estructura mental que parecía funcionar independientemente de lo que observa el individuo y compuesta de una red de reglas sintácticas que al entrar en contacto con la experiencia directa se activa.

Tanto behavioristas como generativistas basaban sus ideas en la percepción lingüística, o la forma en que un individuo entiende y usa las estructuras morfosintácticas, referencias léxicas o conceptos semánticos; en general se referían al aprendizaje de fragmentos mínimos de la lengua: morfemas, palabras, a lo sumo frases.

Los interaccionistas, observaban que la ASL no depende sólo del sistema lingüístico, sino que la naturaleza de la comunicación misma condiciona el proceso, por lo que se empezó a estudiar la lengua en bloques mayores, en discursos. La idea es que el aprendizaje se debe a una negociación que surge de la comunicación entre interlocutores y esta comunicación produce discurso según el significado que cada uno le da. La interacción entre interlocutores es la que hace que la información del entorno interactúe con el dispositivo de adquirir lenguas convirtiéndose de esta forma en lengua que el aprendiz puede llegar a comprender y asimilar en su estructura cognitiva para recuperarla y utilizarla en las ocasiones que necesite.

Se identifican cuatro situaciones de aprendizaje de L1 y L2, que supone tres tipos de contrastes para los que se pueden identificar características propias de cada situación. Véase la siguiente figura

	Niño	Adulto
L1	N1	A1
L2	N2	A2

Cuatro situaciones de aprendizaje de L1 y L2¹⁶

N1 significa el niño que aprende su primera lengua,

A2 significa el adulto o adolescente que aprende su segunda lengua, corresponde a los casos más comunes y estudiados.

N2 se refiere al niño que aprende una segunda lengua, son los casos de bilingüismo, o aprendizaje simultáneo de dos lenguas.

A1 se refiere al individuo que no tiene oportunidad de aprender su primera lengua hasta ser adulto o hasta tener una edad avanzada. Son los casos excepcionales como el de los “niños lobos” o personas que por determinadas razones sociales no estuvieron expuestas a una lengua hasta una edad que se suponía formada en la primera lengua.

Se pueden encontrar a su vez las siguientes combinaciones:

- 1) N1-N2 caso de aprender diferentes lenguas a la misma edad
- 2) N1-A1 N2-A2 caso de aprender la misma lengua a edades diferentes.
- 3) N1-A2 caso de aprender lenguas a distintas edades.

5. La interlengua

Según consta en el Diccionario de términos clave de ELE, se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los **estadios sucesivos** de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje.

El término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue S.P. Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975).

Griffin, K. (2005) explica que para progresar en la adquisición de lengua, el aprendiz percibe lengua, al principio incomprensible, y genera hipótesis sobre los significados y usos. A continuación ensaya estas hipótesis de forma activa, usando la lengua, o pasiva, observando la forma de usar la lengua y por la retroalimentación, comprensión o incomprensión, producida por los ensayos, acepta o rechaza hipótesis. Cuando las acepta pasa a formar parte de sus conocimientos, si las rechaza, repite el proceso.

Los procesos de construcción de la interlengua (IL) son:

1. Transferencia¹⁷: según Baralo, es “cómo influye en la IL el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo” en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 374). Es denominada por Griffin, K. (2005, p. 92) como *transferencia de instrucción*, y la define como: “resultado directo de la explicitación, o instrucción formal de las reglas”. Sucede al aprender una nueva regla que es aplicada por el aprendiz indiscriminadamente, incluso en reglas que se suponía ya asimiladas, hasta que vuelve a aplicar y distinguir bien.
2. La permeabilidad o sobregeneralización de reglas¹⁸: “Propiedad específica de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de gramática de la L1 y la

sobregeneralización de las de la L2 (Adjèmian, 1982)” en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 380).

3. Estrategias¹⁹ de aprendizaje: El progreso en la interlengua supone aprendizaje de muchos tipos. Según los ocho tipos de aprendizaje identificados por Gagné (1965) citado por Griffin, K. (2005, p.92):
 - a) Respuesta a señales
 - b) Respuesta a estímulos
 - c) Cadena de respuestas a estímulos
 - d) Asociaciones verbales
 - e) Discriminación múltiple
 - f) Aprendizaje de conceptos
 - g) Aprendizaje de principios
 - h) Resolución de problemas

4. Estrategias de comunicación: Son las que utiliza el aprendiz para poder comunicarse, especialmente cuando los recursos de la segunda lengua faltan o fallan. Pueden ser conscientes o semiconscientes, se utilizan para resolver problemas cuando no se transmiten bien los mensajes. Se usan para:
 - a) Entrar en comunicación
 - b) Mantener la comunicación
 - c) Resolver problemas de comunicación
 - d) Salir de la comunicación

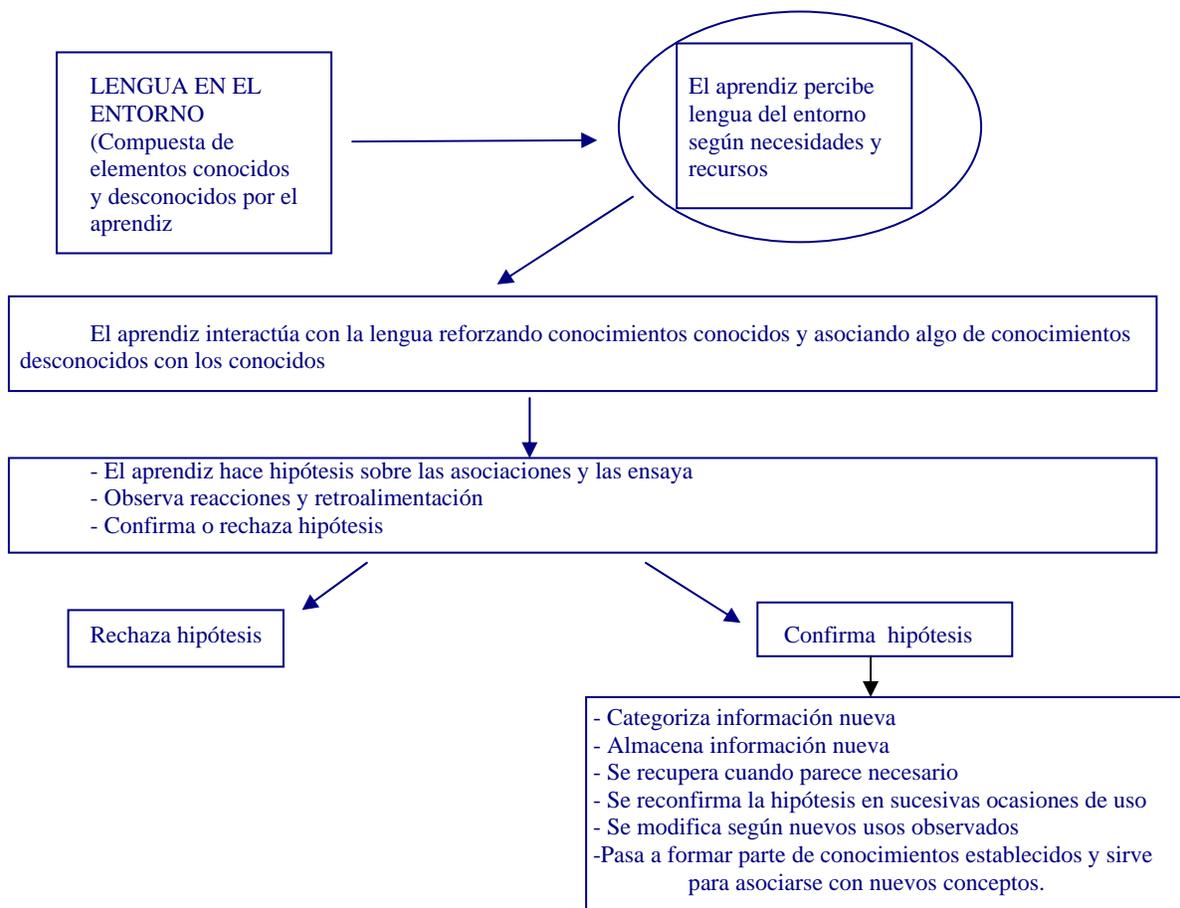
En Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 378) encontramos “**la fosilización**, mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos desde su lengua materna en relación a una lengua objeto dada”.

En palabras de Griffin, K. (2005), Selinker propuso la idea de que la ASL no se correspondía con una transferencia de un lado a otro de nuevos conocimientos o una adición de estructuras. Los estudios de interlengua tienen como objetivo encontrar una explicación de los procesos mentales que relacionan todos los conocimientos existentes al iniciar el aprendizaje de la L2, es decir se tiene en cuenta el sistema L1, el funcionamiento de la comunicación humana, el funcionamiento del mundo en general; y

los conocimientos nuevos que se adquieren con el aprendizaje, correspondiente al sistema L2, nuevas formas de comunicación, nuevos conceptos del mundo en general.

La nueva información, que recibe el aprendiz, pasa a formar parte de los conocimientos de la L2 almacenándose en una red cognitiva que queda a disposición para ser recuperada en el momento de la comunicación.

Griffin, K (2005, p.97) nos proporciona un esquema sobre el modelo de procesamiento de información nueva y comprobación de hipótesis.



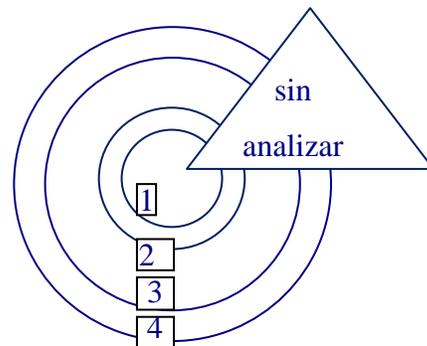
Para Selinker (1972), citado en Griffin, K (2005), la interlengua es

- un sistema permeable;
- un sistema abierto en todo momento a modificaciones, en el que las observaciones de diferentes usos lingüísticos pueden provocar nuevos conocimientos en cualquier momento.

- dinámica; las observaciones llevan al aprendiz a formular nuevas hipótesis y comprobarlas una y otra vez.
- sistemática; en todo momento se puede describir y definir la red de conocimientos que tiene el aprendiz.

Griffin, K (2005) expone que según Ellis (1984) la interlengua no es lineal, se organizaría en círculos concéntricos, en el que los elementos lingüísticos van fomándose en un sistema. El “*input*” lingüístico entra mediante la observación, sin que el aprendiz sea consciente de las explicaciones analíticas. El aprendiz no asimila las reglas incluso en el caso de que el aprendiz aprenda en una situación de instrucción formal y aunque aplique las reglas. En primer lugar las asimila sin analizarlas y más adelante las entiende según un análisis sistemático. Por tanto para Ellis la progresión hacia el dominio de una segunda lengua consiste en una ampliación constante de análisis de un número cada vez mayor de conceptos. Véase la figura, tomada de Griffin, K (2005, p. 100).

- 1.Sintaxis básica
- 2.Orden de palabras
- 3.Morfología
- 4.Frase compleja



6.1. Procedimientos didácticos de análisis de interlengua

Según Santos Gargallo, I. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004), en un análisis de errores se pretende concretar la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma

culta de la lengua meta y que podrían dificultar una actuación lingüística adecuada o correcta en una situación determinada. Las conclusiones derivadas del análisis podrán servir para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir las formas no deseadas en la interlengua.

Incluimos los criterios para la compilación del corpus de datos resumido por Santos Gargallo, I. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 403-404) en el siguiente cuadro:

Criterios	
Tamaño de la muestra	Un informante. Grupo representativo. Toda la población.
Elección de una muestra “representativa”	Autoseleccionada. Incidental. Ocasional. Intencional, homogénea y restringida. Por redes. Sistemática no probabilística. Probabilística.
Perfil del informante	Edad. Sexo. Origen. Lengua materna (L1). Lengua segunda (L2). Lenguas extranjeras (LEs). Nivel de Competencia Comunicativa. Necesidades lingüísticas. Tipo de proceso (adquisición/aprendizaje/mixto). Estrategias de aprendizaje preferidas (EA). Etcétera
Perfil del interlocutor	Edad Sexo Origen Lengua materna (L1) Lengua segunda (L2) Lenguas extranjeras (LEs). Relación con el informante. Familiaridad con el habla de extranjero (HE). Etcétera
Escenario	Natural Laboratorio
Tarea	Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión oral. Comprensión lectora.

Se presenta en el siguiente cuadro la clasificación de los errores de Vázquez, añadiendo la distinción entre globales/locales de Corder, realizado por Santos Gargallo, I. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 404-405):

Criterios	Tipos de errores
Criterio descriptivo/lingüístico	De adición. De omisión. De selección falsa. De colocación falsa. De yuxtaposición.
Criterio etiológico	Intralinguales. Interlinguales. De simplificación. Globales/locales.
Criterio pedagógico	Inducidos/creativos. Transitorios/permanentes. Fosilizados/fosilizables. Individuales/colectivos. De producción oral/escrita.
Criterio pragmático	De pertinencia/discursivos.
Criterio cultural	Culturales.

Santos Gargallo, I. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p.405-406) expone que “la cuestión es determinar el motivo por el que el *input*, basado en modelos de lengua, se transforma en *output* idiosincrásico en el que se observan rasgos que lo alejan de la variante modelo.

Nos es fácil determinar la fuente del error, y resulta habitual que interactúen dos o más causas además, el hecho de que la mayor parte de los estudios empíricos sean resultado de un investigador individual no de un grupo de investigadores añade un sesgo al proceso de la identificación de los errores, identificación que podría variar si fuera cotejada; por ello, en la identificación y explicación de los errores se hace conveniente incluir la introspección o restrospección con el HNN (hablante no nativo) cuya producción se analiza, a fin de corroborar el análisis.

Entre las fuentes que se han destacado como principales causas de los errores de HNN podemos citar las siguientes:

Causas de los errores	
-----------------------	--

Distracción	Relacionada con el cansancio físico y mental, con el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad
Interferencia	Concretada en la adopción de formas o estructuras de la lengua materna (L1) o de otras lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE) que el estudiante conoce. EL resultado de este fenómeno son los <i>errores interlingüísticos</i> .
Traducción	Se trata de un caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de la L1 en la producción lingüística de la lengua meta.
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	Se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El resultado de este fenómeno son los errores intralingüísticos.
Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos	Referida a aquellos errores que vienen otivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje.
Estrategias de comunicación	Se refiere a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.”

Santos Gargallo, I. en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p.407) especifica que “Los errores del hablante no nativo forman parte de su interlengua, es decir, del sistema de lengua que emplea cuando interviene en una interacción comunicativa, y son inevitables y necesarios. El análisis sistemático y científico de los mismos presenta varias aportaciones: nos ayuda a profundizar en el conocimiento de proceso de aprendizaje y de los procesos psicológicos subyacentes; nos dice cuáles son los aspectos de mayor dificultad en el aprendizaje de una L2/LE; nos informa sobre el nivel de competencia comunicativa del sujeto que aprende; nos indica la manera de aproximar nuestros procedimientos didácticos a las estrategias del sujeto que aprende, a fin de facilitar y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por último, nos permite diseñar actividades y materiales didácticos de acuerdo con las necesidades y estrategias del grupo meta.”

6. La variabilidad en la adquisición de una segunda lengua

En Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p. 382), encontramos que la variabilidad “ Se puede entender como el producto del uso diferenciado del conocimiento explícito y del conocimiento implícito, que se caracteriza por no ser homogéneo sino más bien heterogéneo”.

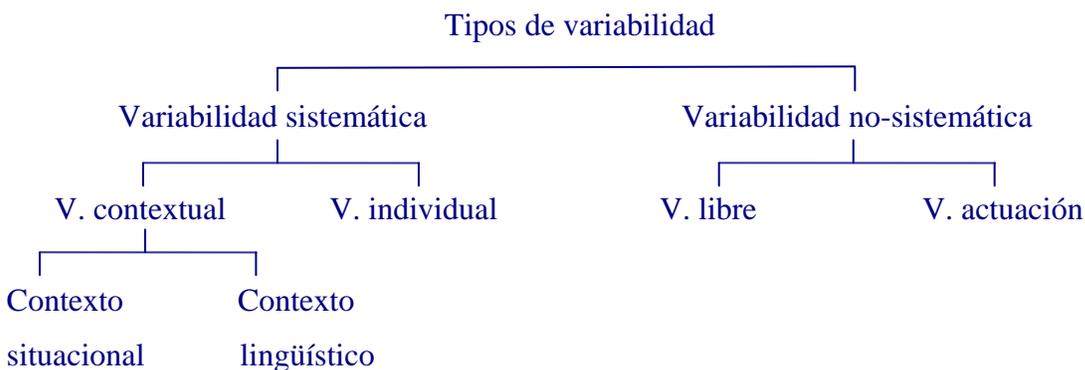
Según Griffin, K. (2005) cuando observamos a un aprendiz comunicándose en L2 podemos detectar que puede utilizar elementos lingüísticos de forma adecuada en algunas ocasiones y en otras no. El uso de una L2 en la comunicación implica tantos factores que al cambiar uno de ellos, el uso de la lengua en esa comunicación cambia. Para un aprendiz de L2, los factores varían por falta de conocimientos de la lengua y de la forma en que se interactúa en las situaciones sociales.

Las razones por las que puede haber variabilidad según Ellis:

- Lingüísticas: saber o no saber la lengua
- Sociales: saber la forma de actuar y manejar la lengua en cada situación
- Personales: se producen cambios incluso en la L1

La interlengua tiene como componentes: lingüístico, cognitivo (la forma en la que se ha realizado el aprendizaje) y psico-social (cada persona progresa de forma concreta según sus circunstancias personales).

Los diferentes tipos de variabilidad en la ASL, según Ellis, en Griffin (2005, p.106)



7. Actos de habla en el aula

Griffin, K. (2005) expone la diferencia existente entre el aprendizaje de una lengua materna por un niño, el realizado por un aprendiz de L2 inmerso en ambiente natural donde se habla ese idioma y el habla didáctica o habla que se utiliza en el aula de L2 de instrucción formal. El aprendiz de una L2 en el aula tiene acceso únicamente al *input* que recibe en ese aula y durante el período lectivo de aprendizaje por lo que la variedad lingüística queda limitada a la que le proporcione el educador²⁰, el libro de texto²¹ y los materiales complementarios²². Es también importante señalar el condicionamiento del aprendiz hacia el aprendizaje de esa lengua, es decir los motivos por los que una persona aprende una lengua si es por propia iniciativa o cubrir las exigencias de un determinado plan de estudios.

Griffin, K. (2005, p. 124) especifica las *cuatro características más notables* de modificaciones que se realizan en un entorno didáctico:

- Lengua simplificada
- Pronunciación clara y “perfecta”
- Sustituciones léxicas (intento de usar lo que ya “han aprendido”)
- Lengua “limpia” (sin ruido, sin equivocaciones, sin las interferencias de una comunicación normal)

En el aula se suele realizar una simplificación que puede ser una versión de la lengua que nunca se use en una comunidad de hablantes nativos e incluso rozar la incorrección. Una de las características más significativas del habla didáctica es el ser una lengua hipercorrecta.

El *input* está modificado porque el objetivo principal del habla didáctica no suele ser usar la lengua, es más importante el análisis de la lengua, la disección de la lengua en bloques enseñables y la evaluación de lo aprendido para la asignación de la calificación. En muchas ocasiones no es el profesor el que modifica el *input*, sino los autores o editores de los materiales didácticos que el profesor utiliza.

Griffin, K. (2005, p. 126) proporciona un cuadro de comparación de los entornos de ASL, adaptado de Ellis, natural y didáctico. Se detallan los diferentes tipos de entornos didácticos y se comparan con la situación de un aprendiz L2 que vive y se integra en una comunidad de hablantes nativos:

Natural	Didáctico (tipos de aulas)
muy diferente del ambiente natural	Lengua extranjera –enfoque en forma
algo más parecido al ambiente natural (hay negociación de significado)	Segunda lengua –enfoque en forma pero instrucción en L2
más parecido al ambiente natural	Contenido –enfoque en significado poco ajuste
Puede ser parecido al ambiente natural	Bilingüe Enfoque mixto (forma y significado) Contenido en L1 y L2
Lo más parecido al ambiente natural	Inmersión -enfoque en significado <i>input</i> algo simplificado y negociado

En palabras de Griffin, K. (2005, p. 119-120) “La edad de los aprendices es uno de los factores que afecta el tipo de *input* que recibe. [...] Las modificaciones se hacen de acuerdo con diferentes criterios. La edad de los aprendices determina que se hagan más o menos modificaciones. Es curioso notar que en el ambiente natural se espera más de un adulto aprendiz de L2 que de un aprendiz más joven. Las personas que tratan con ese adulto no se apresuran a modificar su habla, esperan a que el adulto utilice estrategias para comprender y hacerse comprender. Los ajustes en el *input* también dependen del tema de la comunicación. [...] Naturalmente menos dominio obliga a modificar más el *input*. [...] el *input* de L1, aunque sea modificado, nunca va en contra de las reglas del sistema lingüístico. El *input* de L2 sí puede ser incluso incorrecto. Con tal de facilitar la comunicación en el entorno del aprendiz de L2, se llega a utilizar lengua que ningún nativo usaría.”

8. La influencia de la instrucción formal sobre la adquisición de una L2

Griffin, K. (2005) comenta la larga historia de la instrucción formal de una segunda lengua y el resultado actual es consecuencia directa de esa historia, tanto en los enfoques como en el diseño curricular y las técnicas y materiales utilizados.

Esta autora contradice los principales mitos creados, destacando como más erróneo el que propone que el aprendizaje de una segunda lengua es igual que aprender una primera lengua y que en el aula se deben reproducir esas circunstancias. Los mitos creados por el behaviorismo, Griffin, K. (2005, p.158):

- hay que ensayar lo mismo muchas veces
- se aprende imitando
- se debe aprender primero sonidos, luego palabras, y después frases
- hay una secuencia fija de aprender destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir (supuesto orden de dificultad)
- no hay que traducir
- no hay que aprender gramática formal

Ausubel (1968) distingue entre el aprendizaje:

- mecánico, consiste en aprender conceptos discretos, separados, distintos y por tanto más difíciles de incorporar a la memoria estable;
- significativo, consiste en aprender conceptos relacionados, asociables, conectados a otros conceptos por lazos lógicos tratándose de un aprendizaje más estable.

Tradicionalmente, en la instrucción formal de una segunda lengua se utilizaba más el aprendizaje mecánico, dado que se entendía la lengua como una serie de reglas que se necesitaban memorizar y ensayar para acertar en las formas más que en los significados. Este procedimiento no coincide con lo que se supone es una secuencia natural de adquisición de conocimientos.

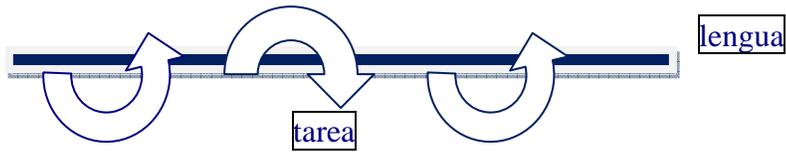
Basándose en Ellis (1985), Griffin, K. (2005, p. 159) presenta un resumen de la “Influencia sobre la ruta del aprendizaje

- sólo influye sobre lengua no espontánea
- no modifica el proceso de desarrollar estructuras
- la obligación de producir lengua fuera del orden natural de adquisición produce formas idiosincráticas
- el input distorsionado alarga las etapas de desarrollo y evita emergencia de gramática
- se aprovecha la instrucción cuando hay que usar la lengua en tareas específicas (i.e., exámenes formales)”.

En palabras de Griffin, K. (2005, p. 164-165):

1. “El aprendizaje es un proceso en el que los aprendices empiezan utilizando lengua imitada y progresan hacia la comunicación libre.
2. El aprendizaje no es un cúmulo de productos medidos únicamente según criterios de corrección o errores.
3. El aprendizaje es el resultado de una interacción entre conocimientos existentes y el entorno lingüístico variable.
4. La facilidad o dificultad del aprendizaje varía según el aprendiz y según la relación que ve entre la forma y la función comunicativa que desempeña. [...]
5. Para conseguir un nivel alto de dominio de la lengua, el aprendiz debe participar en una variedad de situaciones para resolver “problemas comunicativos”. Esto es más difícil en un aula.
6. El programa pedagógico afecta a la secuencia de elementos aprendidos de forma temporal si el aprendiz no está preparado para aprender dichos elementos. [...] El aprendizaje es más duradero si el programa coincide con la disposición del aprendiz a asimilar los conceptos en un momento determinado.
7. Hay tres áreas de importancia que son interrelacionadas entre sí:
 - a) La programación y los objetivos

Seleccionar lengua a enseñar variándola según la tarea comunicativa a realizar.



b) Materiales didácticos

Seleccionar materiales de acuerdo con los fines comunicativos que se quieran lograr.

c) Ejercicios

Involucrar al aprendiz en la negociación del significado que implica cada situación comunicativa a través de ejercicios que imiten requerir o que requieran de verdad la resolución de un problema de comunicación.

9. Modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2

Mayor Sánchez, en Sánchez Lobato, J. et al. (2004) propone el modelo multidimensional y sistémico de adquisición de una L2, pensado por él mismo en 1904, véase figura 1. Distingue los componentes básicos que intervienen en el fenómeno de la adquisición de una L2 :

- 1) Los sujetos y su actividad
- 2) El sistema lingüístico (el propio de la L2 y el de la L1)
- 3) Los diferentes tipos de contexto
- 4) La locución, el texto o el discurso que se produce y/o comprende.

El profesor no solamente usa la L2, tiene que realizar una actividad específica consistente en enseñar la L2, el aprendiz tiene que iniciarse tentativa y parcialmente en el uso de la L2, hasta dominarla a nivel oral y escrito. La actividad realizada implica los comportamientos externos y observables directamente, así como las diferentes modalidades de procesamiento lingüístico, los recursos cognitivos y las intenciones, expectativas, motivaciones y estados emocionales que la configuran.

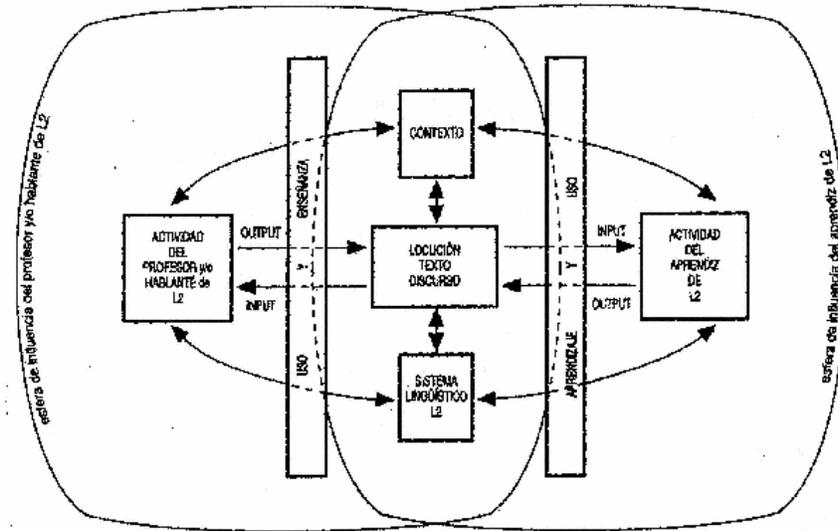


Figura 1: Modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2 (Mayor, 1994)

En palabras de Mayor Sánchez, en Sánchez Lobato, J. et al. (2004, p.49) “La psicolingüística apenas se ha interesado por las variables propias del sujeto profesor de una L2, dando por supuesto el relevante papel que tiene en dicha enseñanza su conocimiento y maestría en esa L2, así como su conocimiento y experiencia de los métodos de enseñanza adquiridos a través del entrenamiento profesional y de la práctica. La importancia de otras variables del profesor, como la edad, el sexo, la formación previa y otras características y habilidades (inteligencia, personalidad, motivación, comunicación fácil y eficaz, etc.) deberá ser contrastada empíricamente respecto de la variable dependiente, que es la eficacia de la enseñanza de un profesor de L2 y, que correlativamente, la maestría de los aprendices en el uso de esa L2, investigación que sólo puede ser llevada a cabo con éxito desde un punto de vista interdisciplinar, el cual incluye la perspectiva psicolingüística.

Respecto al sujeto aprendiz de una L2, la psicolingüística –en colaboración con otras disciplinas, como la neuropsicología, la psicología cognitiva, la psicología diferencial, etc.– ha realizado aportaciones de gran interés, poniendo de relieve que el éxito en la adquisición de una L2 depende en gran medida de variables propias del sujeto que aprende y de su actividad, tanto mental como conductual.”

III. Contenidos prácticos

1. Test

1. Relacione las hipótesis con los postulados que se presentan a continuación:

1. Léxico gramatical

A. Existe una dependendencia de los procesos morfosintácticos implicados.

2. Semántica

B. El cerebro está organizaxo anatómicamente según la categoría gramaticas de la palabra.

3. Morfosintáctica

C. La organización del cerebro responde a diferencias semántico-conceptuales.

2. Relacione las dos columnas, considerando la opinión de Ellis:

1. El conocimiento implícito es

A. procedimental, se retiene de manera inconsciente.

2. El conocimiento explícito es

B. El conocimiento lingüístico de las caracterísitcas fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clasificar ese conocimiento.

3. Relacione la teoría de ASL con su máximo representante:

Conductismo
Cognitivismo
Interaccionismo
Innatismo
Biológica
Sociológica
Conexionismo

Chomsky
Halliday
Vygotsky
Rumelhart
Skinner
Piaget
Lenneberg

4. Elija la opción correcta:

Los que toman como base las relaciones sociales y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas son denominados:

- a) Nativistas
- b) Ambientalistas
- c) Interaccionistas

5. Elija la teoría que sostiene que: “los seres humanos nacen sin aparentes conocimientos, todo se aprende y hace a través de una exposición directa a lo que existe en nuestro entorno.”

- a) El behaviorismo, conductismo
- b) El nativismo, mentalismo, generativismo
- c) El funcionalismo, interaccionismo

6. ¿Quién rebatió las ideas de Skinner sobre la adquisición de lenguas?

- a) Selinker b) Vygotsky c) Piaget d) Chomsky

7. Elija lo que corresponde a: “niño que aprende una segunda lengua, son los casos de bilingüismo, o aprendizaje simultáneo de dos lenguas”.

- a) N1 b) N2 c) A1 d) A2

8. El término *interlengua* fue acuñado por:

- a) Selinker b) Vygotsky c) Piaget d) Chomsky

9. La definición “Propiedad específica de la IL que permite la entrada en ella de las reglas de gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2 (Adjèman, 1982)” corresponde a:

- a) Transferencia
b) Permeabilidad
d) Estrategias de aprendizaje
e) Estrategias de comunicación
f) Fossilización

10. Según Baralo “cómo en la IL el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM y por las otras lenguas que haya ido adquiriendo” corresponde a:

- a) Transferencia
b) Permeabilidad
c) Estrategias de aprendizaje
d) Estrategias de comunicación
e) Fossilización

11. El “mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos desde su lengua materna en relación a una lengua objeto dada” se denomina:

- a) Transferencia
b) Permeabilidad
c) Estrategias de aprendizaje
d) Estrategias de comunicación
e) Fossilización

12. Para Ellis (1984) la interlengua:

- a) Es lineal,
b) Se organizaría en círculos concéntricos

13. Elija el término que se refiere a: Las hipótesis incorrectas o incompletas que el aprendiz hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta.

- a) Distracción
- b) Interferencia
- c) Traducción
- d) Hipergeneralización.

14. Las siguientes *cuatro características* señaladas por Griffin, K (2005): lengua simplificada, pronunciación clara y “perfecta”, sustituciones léxicas y lengua “limpia” ; corresponden a un entorno:

- a) Natural
- b) Didáctico

15. Según Ausubel (1968) el aprendizaje que “consiste en aprender conceptos discretos, separados, distintos y por tanto más difíciles de incorporar a la memoria estable” es:

- a) Mecánico
- b) Significativo

2. Soluciones:

1. 1-B, 2-C, 3-A

2. 1-A, 2-B

3. Conductismo	Skinner
Cognitivismo	Piaget
Interaccionismo	Vygotsky
Innatismo	Chomsky
Biológica	Lenneberg
Sociológica	Halliday
Conexionismo	Rumelhart

4. b) Ambientalistas

5. a) El behaviorismo, conductismo

6. d) Chomsky

7) b) N2

8) a) Selinker

9) b) Permeabilidad

10) a) Transferencia

11) e) Fosilización

12) b) Se organizaría en círculos concéntricos

13) d) Hipergeneralización

14) b) Didáctico

15) a) Mecánico

3. Análisis de la IL de un caso concreto

Siguiendo los esquemas presentados en el punto 5 de este trabajo paso a realizar el análisis de la IL de un caso concreto correspondiente a una alumna del Centro donde enseño español, la alumna pertenece al grupo de nivel más alto.

Tamaño de la muestra	Un informante.
Elección de una muestra “representativa”	Ocasional.
Perfil del informante	Edad: 28 años Sexo: Hembra Origen: Japón Lengua materna (L1): japonés Lengua segunda (L2): inglés Lenguas extranjeras (LEs): italiano ²³ Nivel de Competencia Comunicativa: español intermedio Necesidades lingüísticas: Desenvolverse en un país hispano a nivel familiar y profesional. Tipo de proceso: aprendizaje.
Perfil del interlocutor	Edad: 45 Sexo: Varón Origen: Perú Lengua materna (L1): español Lengua segunda (L2): inglés Lenguas extranjeras (LEs): japonés Relación con el informante: Profesor Familiaridad con el habla de extranjero (HE): Lleva viviendo 8 años Japón
Escenario	Aula de clase
Tarea	Expresión escrita ²⁴ .

Opto por el criterio descriptivo/lingüístico en el que trataré los siguientes puntos: errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos.

Se observa que el nivel comunicativo de la estudiante es magnífico, es capaz de expresar las ideas de una forma comprensible y adecuada. Se realiza un análisis tanto de los pequeños errores cometidos (marcados en negro) como de los mecanismos y estrategias utilizados así como de las producciones correctas (en azul).

Subrayo los enunciados superficialmente bien formados encontrados en el texto pero que considero inadecuados en el contexto:

El motivo de ser voluntarie de JOCV

No tengo un motivo claro para ser voluntaria de JOCV, pero me parecía que este programa **sea** un buen camino para mi vida.

Estoy bastante contenta de mi vida porqué **hice** lo que quería hacer. Por eso pienso, ahora me gustaria hacer algunas cosas no sólo para mí, pero²⁵ para otras personas.

He ido a Italia, desde que regresé²⁶ a Japón, he seguido un curso de enseñanza de idioma japonesa y he trabajado en \emptyset escuela especializada de turismo. Además he enseñado idioma japonesa como voluntaria **para** 2 años. Con estas experiencia, **pensí** que podía participar \emptyset el programa de JOCV.

No sé, qué cosa²⁷ **hace** después de regreso. Pero pienso que es una buena experiencia para mí.

3.1. Análisis de los errores

■ Errores léxicos.

- Forma: Formaciones no atestiguadas de español: voluntarie. Barbarismos, préstamos: pensí, regreso, experiencia, bueno por buen.
- Número: estas experiencia
- Significado: Uso de *claro* por *concreto*.

■ Errores gramaticales:

- Concordancia de género: idioma japonesa.
- Concordancia de número: estas experiencia.
- Verbos: Uso incorrecto del: indefinido por el pretérito perfecto: **hice**, del presente por futuro imperfecto **hace**.
- Modo: Uso del subjuntivo por indicativo: **sea**
- Omisión de elementos como: preposiciones: participar \emptyset el.

- Uso de las preposiciones: voluntaria **para** 2 años
- Relación entre oraciones. Usa yuxtaposición: pienso_, ahora.

- Errores discursivos

Existe carencia, aunque no absoluta, de nexos. Cierta uso incorrecto de la yuxtaposición: He ido a Italia, desde que regresé a Japón, he seguido

- Errores gráficos

- Confusión de fonemas: pensí, regreso
- Uso incorrecto de acentuación: porqué, gustaría,

3.2. Mecanismos y estrategias

- Simplificación:

- estas experiencia (concordancia de número).
- idioma japonesa (concordancia de género).
- pienso_, ahora (supresión de la conjunción *que*).
- en ∅ escuela (supresión del artículo).
- participar ∅ el (supresión de la preposición).

- Hipergeneralización: voluntaria **para** 2 años

- Transferencia:

- no sólo para mí, pero, (transferencia del inglés: *not only ..., but ...*).
- He ido a Italia, desde que regresé (transferencia del japonés: *ittekimashita*).
- No sé, qué cosa (transferencia del italiano).

- Permeabilidad: programa **sea** (uso de subjuntivo por indicativo).

- Variabilidad: voluntarie/voluntaria, pienso_, ahora / pensí que, experiencia/experiencia.

3.3. Análisis de las producciones correctas

- A nivel fonológico: distingue los pares de fonemas consonánticos, en especial la /r/ y /l/ que tantos problemas ocasiona a los aprendices japoneses. Sabe segmentar las palabras.
- A nivel morfológico: Emplea de manera adecuada la morfología flexiva: marca de número en sustantivos y adjetivos así como las de número, persona y tiempo en los verbos.
- A nivel léxico: asigna correctamente a las palabras su categoría sintáctica.
- A nivel sintáctico: utiliza bien casi todas las preposiciones, emplea, en la mayoría de los casos, correctamente el orden de las palabras según la sintaxis del español.
- A nivel discursivo: lo que escribe es coherente, su discurso es cohesionado²⁸.
- A nivel pragmático: lo que dice es relevante y de acuerdo al contexto.
- A nivel estratégico: se desenvuelve de forma correcta y no duda en incluir estructuras y palabras de otras lenguas para expresar sus ideas.

3.4. Implicaciones didácticas

Considero que los errores que produce no son graves, su escritura es de una alta eficacia comunicativa por lo que empezaría por felicitar a la estudiante y animarla para mejorar esos pequeños errores que comete. Proporcionaría actividades relacionadas con el contraste de presente y futuro, pretérito indefinido y perfecto, concordancia de género y número, uso del subjuntivo, ampliación de vocabulario, tratamiento de sustantivos problemáticos (como es el caso que aparece en el texto, terminados en *-ma*) y uso y práctica de las reglas de acentuación en español.

Conclusión

Se ha tratado en este trabajo, a nivel teórico, en el punto 1 la definición y objeto de estudio de la Psicolingüística.

En el punto 2 se han expuesto las diferencias entre aprendizaje y adquisición, diferencias que no están claramente establecidas y que dependen de muchos factores como expone Martínez Vaquero, J. M. (2004) que afirma que todo fenómeno de aprendizaje implica un proceso de adquisición y que dicho proceso depende de variables, por lo que no es posible afirmar taxativamente si un aprendizaje es explícito o implícito.

En el punto 3, se han realizado cuadros resumen de las diferentes clasificaciones que existen sobre las teorías de la adquisición de lenguas que aportan gran información de la forma en que ha ido evolucionando, la forma de entender, o intentar comprender los procesos cognitivos que se producen para llegar a expresarse en una lengua, bien sea la materna o una segunda lengua.

Se ha presentado, en el punto 4, el papel que tiene la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua. Lo que nos ha proporcionado referencias para comprender la diferencia que existe entre ambos procesos.

En el punto 5, se ha expuesto el concepto de Interlengua y los procedimientos didácticos de análisis de interlengua que consideramos fundamentales en la comprensión del proceso de aprendizaje de una lengua. Observamos que determinados profesores de lengua desean que sus estudiantes aprendan una serie de palabras y estructuras, las repitan y hablen sin producir errores, lo cual no es posible puesto que para aprender o adquirir una lengua es necesario pasar por diferentes estadios. Los errores que cometen las personas que estudian una lengua nos permiten saber el punto de aprendizaje en el que se encuentran y a partir de ellos es posible realizar propuestas didácticas destinadas a subsanar dichos errores.

En el punto 6 se ha planteado la variabilidad en la adquisición de una segunda lengua, coincido plenamente en las razones por las que puede haber variabilidad según Ellis

(lingüísticas: saber o no saber la lengua, sociales: saber la forma de actuar y manejar la lengua en cada situación y personales: se producen cambios incluso en la L1).

En el punto 7 se han desarrollado los actos de habla en el aula que nos permite analizar y reflexionar sobre las variantes y condicionamientos que existen en un ambiente académico en comparación con el ambiente natural.

En el punto 8 se ha tratado la influencia de la instrucción formal sobre la adquisición de una L2.

Se concluyen los contenidos teóricos, con el punto 9, presentando el modelo de enseñanza-aprendizaje de una L2 que nos ha permitido ampliar la visión fijada generalmente en el alumno y enfocarla también hacia el profesor que juega un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

En los contenidos prácticos se ha realizado un test para auto-evaluación de los contenidos teóricos, incluyendo las soluciones.

El desarrollo de los contenidos teóricos ha permitido realizar el análisis de la interlengua de un caso concreto teniendo en cuenta: análisis de los errores, mecanismos y estrategias, análisis de las producciones correctas e implicaciones didácticas.

Se finaliza este trabajo con las conclusiones y la bibliografía de los libros y páginas de Internet utilizados para la realización del mismo.

Se incluye en el apéndice la copia del material original utilizado en el contenido práctico para el análisis de la interlengua.

Considero que es fundamental para un profesor de lenguas conocer las teorías que subyacen en los distintos métodos de enseñanza y de aprendizaje para poder mejorar su tarea docente, comprender las diferencias de aprendizaje de sus estudiantes, poder adaptarse a sus necesidades y, en definitiva, conseguir mejores resultados. Sin lugar a dudas, mientras más sepamos de las formas de adquisición de la lengua y de la manera en que aprenden o adquieren los alumnos una segunda lengua mejor se les podrá guiar para

que superen las diferentes dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

El caso concreto que he analizado permite ver de forma clara la manera en que influye la lengua materna y otras lenguas en el aprendizaje de una tercera lengua. También ha sido muy enriquecedor poder comprobar que a través del estudio de la interlengua se pueden detectar tanto los errores, que los considero muy positivos, necesarios y que informan del momento en que el alumno se encuentra en el proceso de adquisición de la lengua, como el análisis de las producciones correctas que permite dar una visión amplia y general del nivel del estudiante. El análisis de las producciones correctas me parece muy positivo dado que en general se tiende a fijar la atención en los errores más que en los aciertos, y en especial en personas que hablan un idioma extranjero sin percatarnos que los propios nativos al hablar su idioma cometen muchas faltas que no son tenidas en cuenta por la simple razón de ser nativos.

Me ha hecho reflexionar el que para la enseñanza de un idioma, de forma general se modifique el input o las producciones, con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes, hasta el límite de realizar incorrecciones, mientras que para los niños no es necesario. Tengo la experiencia, no solamente en Japón, de que muchos nativos, sin darse cuenta, para facilitar la comunicación con los extranjeros transforman y simplifican tanto las frases que incluso para los propios nativos sería difícil comprender el significado de lo que están diciendo.

Considero que las teorías de adquisición de lenguas seguirán apareciendo para adaptarse a los momentos y nivel del pensamiento en que nos encontremos, basta reflexionar en la evolución seguida desde la teoría del conductismo de Skinner a la del conexionismo de Rumelhart.

La realización de este trabajo me ha permitido ampliar mis conocimientos teóricos y llevarlos a la práctica en mi propia actividad profesional.

IV. Bibliografía

GRIFFIN, Kim. Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco Libros, 2005.

LOUWERSE, Max M. Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Rev. signos*, 2004, vol.37, no.56, p.41-58. ISSN 0718-0934.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, Isabel SANTOS GARGALLO, and Humberto LÓPEZ MORALES. Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2004.

En Internet

Consejo de Europa: “Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Instituto Cervantes para la traducción en español: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001) http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

ELLIS, Roid. “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes”. Traducción y versión españolas: Abio, G.; J. Sánchez, y A. Yagüe (2005) <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml>.

PAREDES DUARTE, M. Jesús y VARO VARO, Carmen. “Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística” Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje. Valencia: Universitat. (2006):107-119
<http://www.uv.es/perla/1%5B09%5D%20Paredes%20y%20Varo.pdf>

Centro Virtual Cervantes (CVC) *Diccionario de términos clave de ELE*
http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/default.htm

MARTÍNEZ VAQUERO, J. M. (2004) . Aprendizaje implícito y explícito de secuencias:
Determinantes e indicadores. Universidad de Granada: Tesis Doctoral sin publicar.

Directores: Juan Lupiáñez y Luis Jiménez .

<http://www.ugr.es/~neurocog/Publicaciones.htm>

Apéndice

El motivo de ser voluntarie de JOCV

No tengo un motivo claro para ser voluntaria de JOCV, pero me parecía que este programa sea un buen camino para mi vida.

Estoy bastante contenta de mi vida porque hice lo que quería hacer. Por eso pienso, ahora me gustaría hacer algunas cosas no sólo para mí, pero para otras personas.

He ido a Italia, desde que regresé a Japón, he seguido un curso de enseñanza de idioma japonesa y he trabajado en escuela especializada de turismo. Además he enseñado idioma japonesa como voluntaria para 2 años. Con estas experiencias, pensé que podía participar el programa de JOCV.

No sé, qué cosa hace después de regreso. Pero pienso que es una buena experiencia para mí.