

Cartografía para un balance del español como interlengua

Jorge J. Sánchez Iglesias
Universidad de Salamanca

Sánchez Iglesias, J. J. (2009). Cartografía para un balance del español como Interlengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 17-26

Resumen: Las investigaciones en torno al español como lengua extranjera o segunda lengua se han desarrollado de manera enorme en los últimos veinte años, aunque (bastante) más en el ámbito aplicado que en el adquisicionista. El objeto de este trabajo es proponer aquellos aspectos a los que conviene prestar una mayor atención para obtener una descripción más completa del español como interlengua y poder vincularse así a los actuales desarrollos de la lingüística adquisicional.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; Interlengua; Adquisición de segundas lenguas.

Abstract: Over the last two decades, research on Spanish as a second/foreign language from an Applied Linguistics perspective has become a well-established field of enquiry. However, additional important aspects still deserve attention in order to get a complete picture of the description of Spanish as an interlanguage. The aim of this paper is to identify these aspects, whose study will help to link research about Spanish as an interlanguage to current issues in Second Language Acquisition Studies.

Key Words: Spanish as a foreign language; Interlanguage; Second Language Acquisition

Introducción

No cabe duda alguna de que resulta excitante, por una parte, saberse en una disciplina nueva, emergente: se acumulan las preguntas, y las respuestas posibles son muchas (¡muchísimas!); todo es nuevo y queda todo por descubrir. Y por otra, sin embargo, se agradece también que haya un recorrido previo que permita hacer una parte del camino con más seguridad, con más comodidad.

¿En qué situación nos encontramos respecto al español como lengua extranjera? Este trabajo pretende realizar algunas consideraciones (que, sinceramente, consideramos preliminares, casi epistemológicas si se quiere) en cuanto a la descripción del español como interlengua (español-IL). Indudablemente, para dicha tarea, para la idea de esbozar tal “estado de la cuestión” sólo hay un adjetivo: intimidante. Como los restantes idiomas de nuestro entorno cultural, el español tiene una larga historia en cuanto a su difusión como lengua extranjera, y por lo tanto son muchas las aportaciones que cabe hacer desde la perspectiva de la lingüística aplicada (término que en este trabajo siempre utilizaremos de forma

restrictiva, esto es, como sinónimo de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras). Sin embargo, hay un momento en el que pasamos de la formalización de materiales y procedimientos para centrarnos en una mejor comprensión del proceso. Todo balance dependerá de cuál sea la perspectiva que se adopte.

De la madurez a los datos

¿Cuál es el momento en el que se puede hablar de la madurez de una disciplina o de un ámbito de estudios? ¿Cuáles son los criterios, las pruebas o los indicios de que se ha alcanzado una situación de estabilización en el desarrollo de una disciplina? Porque es más que probable que sea difícil, por no decir imposible, disponer o establecer un criterio único.

Una posibilidad sería la del reconocimiento académico-administrativo; esto es, su incorporación en cuanto estructura reconocible y autónoma en el marco de la educación superior. Y ésta sería una posibilidad más que relativa, teniendo en cuenta la parsimonia de la institución, especialmente la pública. En efecto, son muchas las universidades españolas en cuyos planes de estudio aparecen asignaturas directa o indirectamente vinculadas con el Español como Lengua extranjera. Pero, ¿en cuántas de ellas hay un departamento de E/LE? De hecho, los profesionales implicados suelen repartirse entre el departamento de la lengua correspondiente y el de Didáctica de la Lengua y Literatura. De hecho, tal vez el más cercano sea el Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Antonio de Nebrija.

Una segunda opción podría ser la capacidad de desligarse de márgenes anteriores, en el caso de ciencias que se desgajan de otros ámbitos disciplinares en la medida en que identifican un nuevo objeto de interés, o una nueva perspectiva, o unos métodos propios para abordar su estudio. En buena medida, ese podría ser el caso de la lingüística adquisicional respecto a la lingüística aplicada. Y siguiendo con esta línea, otra posible respuesta sería: Cuando se dispone de un conjunto suficiente de conocimientos teóricos y descriptivos. Tal vez. Pero, claro, ¿quién establece que ya se ha alcanzado esa calidad y ese nivel necesarios? Se dispone de un conjunto suficiente de conocimientos cuando aparecen trabajos de síntesis de calidad. Así, por ejemplo, podríamos suponer que el primer bautismo de la lingüística adquisicional fue la aparición del trabajo de Larsen-Freeman y Long (1991), que a pesar de los años y del desarrollo de la disciplina conserva hoy su interés, especialmente por la adopción de una perspectiva ortodoxa sobre la autonomía de la nueva disciplina.

En palabras de López-Cózar (2007): “La madurez de una disciplina se mide por la actividad investigadora que genera. Para evaluar el progreso de una disciplina nada mejor que valorar la cantidad y calidad de la investigación producida”. Una primera propuesta para valorar la actividad en ese sentido la constituye el trabajo de Baralo y Aguado-Orea (2006). O en relación con un programa muy concreto de investigación, la que ofrece Liceras (1994). Por nuestra parte, nos ha parecido adecuado basarnos en los dos mayores filones de trabajos que se han generado en los últimos tiempos: los listados de memorias de investigación de los másteres (los de las universidades Nebrija, de Alcalá de Henares y de Salamanca, aparte de otras aparecidas en la biblioteca virtual de la revista Red-ELE), así como de buena parte de las actas de los congresos de ASELE, junto con otros materiales subsidiarios.

Perspectiva del balance: Lingüística Aplicada / Lingüística Adquisicional

Cualquiera que sea el sentido de nuestra revisión, parece razonable que adoptemos una perspectiva. Esto es, en los términos de qué ámbito disciplinar vamos a realizarla. En nuestro caso, en la lingüística aplicada o en la lingüística adquisicional. Las relaciones entre ambas disciplinas, cómo entenderlas, cómo son (o deberían ser), ha planteado y sigue haciéndolo un buen número de posicionamientos y discusiones. En palabras de Larsen-Freeman (2000: 165), tanto la lingüística aplicada (en este caso, creemos, la autora utiliza el término en sentido lato) como la lingüística adquisicional comparten entre sus rasgos que se basan en la multidisciplinariedad y el empirismo; en cuanto a su objeto, la primera se plantea cuestiones y problemas reales en las que el lenguaje es central (una definición lamentablemente amplia), mientras la segunda tendría un doble propósito: la cuestión general de la adquisición y el problema concreto de por qué no todos lo hacen de manera exitosa. Más allá de que la primera tenga una definición lamentablemente amplia, y que la concepción restringida de lingüística aplicada se superponga automáticamente con la segunda, es fácil calcular las particulares perspectivas de cada ámbito comparando, por ejemplo, los respectivos trabajos introductorios de Santos Gargallo y Baralo (ambos de 1999).

Aun hoy, en la lingüística aplicada se mantiene un respeto reverencial por las disciplinas que generan teoría. Este papel se atribuyó a la lingüística teórico-descriptiva, tenida tradicionalmente como fuente. Y cuando esa relación, que excede lo terminológico, no se había resuelto, apareció otra disciplina, haciendo explícita declaración de su no aplicabilidad, que parecía todavía más adecuada para ocupar dicho puesto. Así, tal vez hoy ese papel de disciplina básica se adjudica a la lingüística adquisicional, planteando preguntas más concretas, en las que se supera la dimensión

lingüística, precisamente en virtud de su objeto de estudio. En ese sentido, Mario Bunge (1981, 8ª: 43-44) planteaba tres características como definitorias de la relación existente entre la ciencia fundamental (o básica) y la ciencia aplicada : (1) La ciencia aplicada basa su investigación en los hallazgos de la ciencia básica; (2) El objeto (o clase de referencia) de la ciencia aplicada es más restringido que el de la ciencia básica; (3) La ciencia básica tiene como objetivo el aumento de nuestro conocimiento, mientras que la ciencia aplicada se dirige a la resolución de problemas prácticos. Si nos servimos de esta propuesta, es fácil comprobar que sólo la tercera sería aceptable para definir la relación entre las lingüísticas adquisicional y aplicada. Y sólo hasta cierto punto, puesto que para completar el dibujo cabe referirse a dos hechos: por una parte, a la existencia de una “instructed second language acquisition”, en la que se delimita con gran precisión el contexto en el que se desarrolla el proceso; por otra, el desarrollo del término “developmental linguistics”, en el que puede subsumirse buena parte del programa de investigación de la adquisición de segundas lenguas.

Considerando las fuentes, se puede plantear que difícilmente íbamos a encontrar datos más cercanos al adquisicionismo, a la descripción del español-IL, en la medida en que, por ejemplo, los congresos de ASELE han ido centrando sus propuestas temáticas, y en las memorias priman las perspectivas y las propuestas didácticas más que la descripción de la interlengua, algo lógico si consideramos que se trata de trabajos aparecen a másteres profesionalizantes, con criterios específicos y con propuestas concretas en relación con la praxis docente. Pero sí parece interesante plantearse un cierto balance de los logros y las faltas, sobre todo para saber por dónde debe continuar la investigación, cuáles son las vías más indicadas. En ese sentido, hemos querido plantear esta contribución, señalando aquellos campos en los que creemos que todavía faltan datos específicos para completar el panorama.

Buscando otras coordenadas para el balance

Vamos a dedicar este epígrafe a considerar algunos aspectos que echamos en falta o nos parecen escasamente representados en la investigación hasta la fecha, y que creemos que puede servir como guía de cuáles son las necesidades que se nos plantean cada vez más para completar el cuadro descriptivo del español-IL.

1. **Corpus.** Una y otra vez se repite el axioma de que la lingüística adquisicional es una disciplina basada en el empirismo: recogida de datos, análisis y discusión de los mismos. Dimensión compartida, según Larsen-Freeman en el trabajo anteriormente citado, por la lingüística aplicada. Independientemente de cuál sea

el carácter de los trabajos, queda la impresión que se ha sido relativamente poco exigente en este sentido: así, en más ocasiones de las deseables, los corpus en los que se han basado los trabajos descriptivos no estaban tan definidos o delimitados como sería deseable, en muchos casos porque se ha querido primar una investigación cuantitativa en el sentido más literal y menos útil del término. De hecho, una revisión cuidadosa de los procedimientos de conformación de los corpus nos podría (y debería) servir como primer criterio para valorar las investigaciones realizadas hasta la fecha. Nos encontramos con uno de esos ámbitos en los que no se ha producido la suficiente comunicación con disciplinas paralelas, en este caso la investigación de la evaluación (Shohamy 2000), que debe constituir una base irremplazable en esta empresa; y dicha exigencia no se puede considerar extraña ya que, si el empirismo es elemento definidor y clave, es necesario mantener en primer plano todos los controles sobre el punto de partida.

2. **Otras lenguas nativas.** No está muy claro que los usuarios cuya IL español se ha descrito provengan de tantas lenguas como sería deseable. En efecto, disponemos de un buen número de trabajos que aportan datos procedentes de hablantes nativos, por poner dos ejemplos, del inglés y del italiano (y en relación con la primera de ellas sí que disponemos de un amplio repertorio de trabajos, vid. Lantoff 2000, muchas de cuyas referencias deben servir como primera base de replicabilidad), pero tal vez tengamos menos datos de hablantes de otras lenguas, incluso de algunos que comparativamente parecen demostrar un interés excepcional en el español, como es el caso de los griegos (considerando, tan sólo a modo de ejemplo, el enorme número de candidatos de esta nacionalidad que se presentan a los DELE). La importancia de incorporar distintos grupos de lengua materna deriva de la posibilidad de enriquecer el conocimiento del estudio de cualquier rasgo o elemento lingüístico concreto, más allá de comprobaciones sobre el alcance de la interferencia.
3. **Dimensión intralingüística.** También vinculado con las dicotomías básicas del AE, cabe preguntarse si podemos dar por agotadas algunas de las propuestas explicativas que de manera habitual se han desarrollado con este modelo de análisis. Nos referimos específicamente a la dimensión intralingüística, que ha quedado en una especie de limbo o nebulosa, a diferencia de lo que ha sucedido con el primer enemigo que se pretendió batir, la interferencia, y con ella toda la dimensión interlingüística, en cuyo estudio se ha avanzado muchísimo más, matizando y enriqueciendo su conceptualización (Odlin 2005, y las referencias allí incluidas). En un trabajo anterior (Sánchez Iglesias 2004) resumíamos las

propuestas de distintos autores para dividir el bloque interlingual (en que cabían conceptos que se superponen con gran facilidad: sobregeneralización, ignorancia de restricciones, regularización, hipercorrección, simplificación, influencia de la forma fuerte, reestructuración, analogía, hipótesis falsa...), con la seguridad de que mucho de la definición de las mismas depende fundamentalmente de un criterio estricto de descripción lingüística, por más que se las quisiera dotar de un componente estratégico. Lo más interesante, de cualquier manera, es saber hasta qué punto este vacío no es el origen de un problema más grave en buena parte de la investigación, como es la carencia en la mayoría de los estudios de una base psicológica o psicolingüística de aprendizaje/adquisición de la L2. Y en este caso el problema no se refiere tan sólo a los estudios en cuanto al español, sino que sigue pendiente resolver.

4. **Datos textuales-discursivos.** Una línea de trabajo en la que queda bastante por hacer tiene que ver con los datos discursivo-textuales. Sabemos que la identificación de errores raramente es una cuestión de blanco o negro, pero la gama de los grises se enriquece a medida que nos alejamos de los estratos nucleares del sistema lingüístico. Es el caso, por ejemplo, de los estudios sobre los marcadores discursivos, cuya explosión en el ámbito del análisis del discurso se ha contagiado a la lingüística aplicada/adquisicional, lo cierto es que se plantean un buen número de cuestiones previas para trabajos interlingüísticos (en sentido amplio, esto es, en el que se implican más de un sistema), como es la falta de criterios comunes a las diferentes lenguas para comparar elementos que constituyen una clase funcional, no gramatical. En cualquier caso, quedan muchos elementos por estudiar en el ámbito discursivo-textual, y la pequeña avalancha trabajos sobre los marcadores sólo demuestra la oportunidad que se ha dado en el esfuerzo de categorizar (o, mejor dicho, categorializar) estos elementos de manera que su estudio sea más delimitado, sin tener que manejar grandes bloques co(n)textuales para el análisis.
5. **Datos longitudinales.** No son infrecuentes las quejas sobre la ausencia de datos longitudinales. Por poner dos ejemplos, Pica (2005: 277) señala: “The kind of longitudinal research needed at present time must take the form of follow-up studies that check retention of features learned through instructional intervention and practice”; por su parte, N. Ellis (2003: 73) también se refiere a la carencia de estudios longitudinales que permitan la investigación del desarrollo de construcciones (en el sentido cognitivo del término) en L2. Si se quejan desde el mundo de datos del inglés como interlengua, qué no podremos decir en cuanto al

estudio del español-IL. Dado el tipo de trabajos que se han dado hasta la fecha (limitados en muchos casos por plazos restrictivos para la obtención de titulaciones académicas), no puede sorprender que haya una abrumadora abundancia, exclusividad nos atreveríamos a decir, de datos transversales. Y sin embargo, como bien ponen de manifiesto Ortega e Ibarra-Shea (2005), si algo es característico del proceso de adquisición de una L2 es la dimensión temporal. El mismo trabajo ofrece cuatro vertientes en los estudios longitudinales que urge plantear en nuestras investigaciones; y dado el establecimiento de la disciplina, creemos ya posible abordar con respaldo externo (léase: financiación) proyectos de mayor calado y de larga recorrido.

6. **Variabilidad.** Son pocos, por no decir ninguno, los trabajos centrados en la variación, en cualquiera de las variantes (libre o sistemáticas) que ha identificado la investigación (R. Ellis 1994). Es cierto que la variabilidad queda mucho más vinculada al análisis de la actuación que al de errores, en la medida en que se propone un dibujo más completo, cuando lo cierto es que este último es el que parece haberse utilizado con mayor frecuencia para la descripción (en la base de tesis doctorales TESEO no aparece combinaciones “español lengua extranjera” – alguno de los términos- y “análisis de la actuación” –frase exacta-; pero cuando ésta se sustituye por “análisis de errores”, aparecen 35, aunque, lamentablemente, no todas de E/LE, insistimos).

En cualquier caso, es necesario recordar también que los trabajos doctorales se han propuesto descripciones extremadamente amplias del español-IL, en todos o muchos de los niveles lingüísticos, desde la fonética o la morfología hasta el discurso. La superación del modelo (y el estudio de la variabilidad) pasa por trabajar con corpus más pequeños, mejor delimitados y adecuados para el estudio detallado de aspectos concretos (que pueden ser las clásicas dificultades del español: morfología verbal, morfosintaxis vinculada al subjuntivo, ser/estar, cuestiones vinculadas a las preposiciones), en los que el dibujo completo de proceso nos podrá aportar una visión mucho más clara.

7. **Investigación en acción.** Estrechamente ligada al desarrollo de la “instructed SLA”, una de las vías más sencillas de vincular la investigación con la realidad del aula es la denominada investigación en acción (action research). En palabras de Pastor Cesteros (2004), “consiste en que [los profesores] analicen la conducta de los aprendientes, se auto-observen también ellos mismos como docentes, identifiquen y consideren los aspectos del comportamiento que de la clase que

merezcan la atención y deban estudiarse, y seleccionen los procedimientos para investigarlos”. Es obvio que la posibilidad de que se desarrolle la investigación en acción está directamente vinculada a la formación de profesores; esto es, depende de que los docentes hayan recibido una formación específica, tanto en la vertiente teórica como en metodología de investigación, para que puedan sobrepasar el nivel de mera observación y sean capaces de manipular las distintas variables que se pueden presentar en el aula. Quedaría por ver hasta qué punto la investigación en acción puede trascender los límites del aula para contribuir de manera sustancial al desarrollo del conocimiento del proceso de adquisición (no sólo formal).

8. **Variables afectivas.** Uno de los ámbitos en los que la investigación en acción puede resultar de mayor interés, ya presente en algunos trabajos, es en el estudio del papel que los factores afectivos desempeñan en el proceso de aprendizaje/adquisición de ELE. Más allá de la diversidad de los factores implicados (para cuya revisión resulta especialmente interesante la presentación de Ortega en el XIX Congreso de ASELE, Cáceres 2008), que en muchas ocasiones tienden a desbordar a los docentes en el sentido de (creer) que no se pueden manejar todos, lo cierto es que se trata de un tipo de estudio que se centra de manera fundamental en los alumnos, en el diagnóstico de sus fuerzas y sus debilidades como adquirientes de otra lengua, y por tanto en la flexibilización de los procedimientos que llevamos al aula para atender el mayor número de idiosincrasias.

Conclusiones

Nos referíamos antes a los síntomas de madurez de una disciplina o de un ámbito de estudio. Entre ellos, estaba la capacidad para comenzar a realizar trabajos de síntesis, dentro de los cuales aparece un subconjunto particular, los meta-análisis (Norris y Ortega 2007 para una visión general de procedimiento), que permiten superar la mera acumulación que se obtiene con el aumento de trabajos descriptivos. Es más que probable que mucho de lo obtenido hasta el momento sea difícil de re-analizar para construir un cuerpo homogéneo (en el sentido de manejable) de datos sobre el aprendizaje/adquisición del español como LE/L2. A ello coadyuvan otros dos factores: en primer lugar, la posibilidad de replicar y completar la descripción se complica en virtud de las dificultades con los corpus a las que nos referíamos; en segundo lugar, resulta todavía más difícil sintetizar un panorama para el que no hay suficientes cauces estables de publicación.

Tal vez, por tanto, no sea el momento de presentar datos muy concluyentes sobre la descripción del español-IL. Por eso hemos considerado más oportuno adoptar, para realizar este trabajo, una perspectiva de “radiografía en negativo”. No querríamos, en ningún caso, que este trabajo se entendiera en los mismos términos. Al contrario. Planteada la pregunta en términos de si tiene sentido continuar con el trabajo descriptivo, la respuesta casi intuitiva es: “Sí, por supuesto; siempre”. Con todo, es necesario también justificar la intuición, darle un sentido. Es difícil suponer que en caso alguno podamos llegar nunca a prescindir del trabajo de descripción. Aunque sólo sea por la sospecha de que, en ocasiones, los trabajos descriptivos son casi mejores que los explicativos. Pese a quien pese, y por sugerente que sea ascender al ámbito de las teorías, más o menos formalizadas. No parece una idea tan descabellada, si consideramos la constante oscilación entre la teoría y la práctica docente.

Obviamente, es difícil suponer que en algún momento el trabajo descriptivo pueda dejar de ser interesante, más que nada porque parece evidente que siempre habrá nuevos datos que aportar (y que replicar), y la relevancia de dichas contribuciones hará posible que, aparte de completarse la descripción del español-IL, se pueda incorporar de pleno derecho a los desarrollos conceptuales de la lingüística adquisicional.

Referencias bibliográficas

- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Baralo, M. y J. Aguado-Orea (2006). Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: una aproximación al estado de la cuestión. En A. M^a. Cestero Mancera (Coord.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera*, p. 61-74. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Delgado López-Cózar, E. (2007). La investigación en Biblioteconomía y Documentación en España. [Citado 16 de diciembre de 2008]. Disponible en World Wide Web: http://ec3.ugr.es/publicaciones/Delgado_Lopez-Cozar,_Emilio_La_investigacion_en_Biblioteconomia_y_Documentacion_en_Espanna.pdf
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. En C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, p. 33-68. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, p. 165-181.
- Larsen-Freeman, D. y M.H. Long. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lattford, B. (2000). Spanish applied linguistics in the 20th century: A retrospective and bibliography (1900-99). *Hispania* vol. 83, p. 711-732.

- Liceras, J.M. (1994). Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla 1992)*, p. 472-496. Madrid: Instituto Cervantes.
- Norris, J.M. y L. Ortega. (2007). The future of research synthesis in applied linguistics: Beyond art or science. *TESOL Quarterly*, vol. 41, nº. 4, p. 805-815.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer. What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, p. 3-25.
- Ortega, L. y G. Ibarra-Shea. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: Recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, p. 26-45.
- Ortega, L. (2008). Agente y prestidigitador: El profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula. Charla plenaria impartida en el XIX Congreso Internacional de ASELE, Cáceres (España), 25 de Septiembre de 2008
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pica, T. (2005). Second language acquisition research and applied linguistics: State of the art on second language acquisition. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, p. 263-280. Mahwah, N.J.: Erlbaum, Page.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Shohamy, E. (2000). Interfaces of language testing and second language acquisition, revisited. *System*, vol. 28, nº. 3, p. 541-553.