



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Número 5 / Año 2009

www.nebrija.com/revista-linguistica/

revista.la@nebrija.es

ISSN 1699-6569

Periodicidad continuada

Sumario

Artículos de referencia

El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas
Virginia de Alba Quiñones. Universidad Pablo de Olavide.....1-16

Cartografía para un balance del español como Interlengua
Jorge J. Sánchez Iglesias. Universidad de Salamanca.....17-26

Discusión

A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas
Marta Baralo. Universidad Antonio de Nebrija..... 27-31

Comentario al artículo Cartografía para un balance del español como interlengua de Jorge J. Sánchez Iglesias
José Bustos. Universidad de Salamanca..... 32-35

La interlengua del español en el siglo XXI
Juana Liceras. Universidad de Ottawa..... 36-49

Interlengua y aprendizaje/adquisición del español
Sonsoles Fernandez. Escuela Oficial de Idiomas..... 50-54

Investigaciones en curso

La transferencia de instrucción: estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE
Carlota Piedehierro Saez. École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) y Universidad Autónoma (Madrid)..... 55-86

La actualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto
Edelmira Pei-wen Mao. Colegio Universitario Wenzao de Idiomas.....87-103

Biblioteca esencial

El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones
Graciela Vázquez. Freie Universität Berlin – Sprachenzentrum.....104-114

Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía
Graciela Vázquez. Freie Universität Berlin – Sprachenzentrum.....115-122

Sección bibliográfica

Al día
María Cecilia Ainciburu.....123-127

El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas.

Virginia de Alba Quiñones
Universidad Pablo de Olavide

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16

Resumen: El objetivo del trabajo es realizar una serie de consideraciones en torno al Análisis de Errores (AE) aplicado a los aprendientes de segundas lenguas; metodología que lleva ya más de dos décadas en la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. En estas páginas se realiza una presentación sucinta del proceso comenzando por la construcción del corpus y sus características, un análisis comparativo y detallado de las clasificaciones de error de diferentes autores, un principio de explicación de los mecanismos psicolingüísticos que llevan a la producción del error y, finalmente, sus posibilidades de tratamiento.

Palabras claves: Análisis de errores; Análisis contrastivo; Interlengua; Tratamiento del error

Abstract: The aim is to conduct a series of considerations on the error analysis (EA) applied to second language learners; methodology that has lasted more than two decades in applied linguistics to the teaching of Spanish as a foreign language. These pages are a brief presentation of the process beginning with the construction of the corpus and its characteristics, a detailed comparative analysis and classification error of different authors, a principle of explanation of the psycholinguistic mechanisms that lead to the production of error and finally their treatment options.

Key Words: Error Analysis; Contrastive analysis; Interlanguage; Error treatment; Second Language Acquisition

Introducción

Han pasado casi dos décadas desde la aparición de los primeros estudios que en torno al Análisis de Errores (AE) desarrollaron Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992). Estos trabajos seminales, fueron fundamentales para el acercamiento científico a la glosodidáctica del español y en el presente estudio nos proponemos hacer una revisión metodológica del AE, poniéndola en relación con diferentes trabajos que en el área del aprendizaje del español como lengua extranjera se han realizado en estos años.

Varios han sido los procedimientos en la investigación del proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL). Estos se concretan, principalmente, en el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE), el Análisis de la Actuación (AA) y el Análisis del Discurso (AD).

Aunque Santos Gargallo (1992) señaló como un *continuum* la secuencia AC, AE e interlengua (IL), compartimos con Sánchez Iglesias (2003:47) la idea de que se ha producido una confusión epistemológica y que no estamos ante una sucesión de teorías, en palabras del autor:

Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua).

Estamos de acuerdo en considerar que la IL no forma parte de esa transición gradual sino que creemos que se trata de un constructo teórico cuyos estudios iniciales se remontan a los primigenios AE, como ya recoge Vázquez (1991:20) al referirse al corpus como “muestras de interlengua”. Es decir, la IL es el objeto de estudio de diferentes análisis, no una tipología de análisis en sí misma. Por ello, defendemos que algunos de los actualmente denominados estudios de Interlengua son, en realidad, AE y otros AA.

No obstante, creemos que el AC marca el origen del acercamiento científico a la ASL, aunque este fuera casi exclusivamente teórico y no produjera apenas resultados prácticos concretos (que es una de las críticas más fuertes que sufrió). A esto se une la importancia incuestionable del concepto de transferencia —en el campo de ELE queremos destacar la temprana contribución de Baralo (1996)—, pilar básico del AC, por ello y por iniciar la aproximación científica a la ASL consideramos que este tipo de análisis debe aparecer en cualquier recorrido sobre el estudio de cómo ha sido la evolución en la metodología de investigación del fenómeno de la adquisición y aprendizaje de las L2. Torijano Pérez comparte la tesis del desarrollo integrador, considerándolos que son (Torijano Pérez 2002:63): “avances consecutivos desde el origen”. Es evidente que sí existe una evolución cronológica, como lo es también que el AE nace de la necesidad de superar los errores que los investigadores habían detectado en el desarrollo del AC y que el AA tiene su origen en la asimilación de los problemas y las carencias detectados en el AE.

En un intento de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, nace el AC. Este entra en crisis en los setenta, no solo por la constatación empírica de su incapacidad para alcanzar los objetivos propuestos por Lado (1957), sino porque incluso sus bases teóricas—que lingüísticamente está representada por el estructuralismo y psicológicamente por el conductismo— con la irrupción del generativismo y del cognitivismo psicológico, también habían caído en descrédito

El nuevo paradigma generativista va a influir sobre todo en una concepción más psicologista del lenguaje: su adquisición pasa a consistir en la construcción progresiva de una gramática que se realiza barajando hipótesis. En este sentido, es importante destacar el papel del aprendiz, su esfuerzo, su responsabilidad y la satisfacción que alcanza con el éxito.

En esta evolución del estudio de la ASL, en el último tercio del siglo pasado los investigadores abandonan el campo teórico de la comparación de dos lenguas desde la abstracción y se acercan al campo de la realidad tangible: son ahora las manifestaciones concretas de los aprendices las que centran el interés de los estudios; el cambio metodológico es crucial: se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción —en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2— al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos. Como consecuencia de este cambio de perspectiva, el error se erigió en objeto de estudio.

Hasta los primeros estudios de Corder (1967,1971) lo que usualmente podemos encontrar son listados de errores que los docentes desarrollaban con intención clarificadora y didáctica, motivados más por principios intuitivos que por bases científicas. Dos trabajos que pueden ejemplificar perfectamente esta etapa —vinculados, además, al campo de la enseñanza de ELE en Alemania—, los encontramos en Sardó y Vilar (1947) y Segoviano (1977).

En el ámbito concreto de ELE los primeros AE aparecen, como ya hemos señalado, al inicio de la última década del siglo pasado —en 1989 la tesis doctoral de Vázquez, publicada en 1991; en 1991 la tesis de Fernández, publicada de manera parcial en 1997, y la tesis de Santos Gargallo, de 1992— y a lo largo de la década de los noventa y en los años que han transcurrido del siglo XXI, se han desarrollado una sucesión de memorias de maestría, tesinas, trabajos de investigación y tesis doctorales que utilizan la metodología del AE en el ámbito de la enseñanza ELE, con aprendices de diferente lengua materna (LM). Por mencionar algunas, podemos encontrar las tesis de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2003) o de Fernández Jodar (2006) y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua (2001), Skjær (2004), Sánchez Jiménez (2006) o Mohd Hayas (2006). Se puede encontrar más información sobre tesis doctorales producidas en España en la base de datos Teseo (<<http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp>>) (2008) y en la red electrónica de

didáctica del español como lengua extranjera (<http://www.mec.es/redele/biblioteca.shtml>) (2008), donde podemos encontrar numerosos trabajos derivados de los cursos de doctorado y de las memorias de másteres.

Metodología del AE

La metodología que se usa para el AE sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967). Así, puede ser desglosada en los siguientes pasos:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Pasamos ahora a analizar cada uno de los apartados señalados:

1. La recopilación del corpus

Los procedimientos que se usan para obtener el corpus que se analizará están en relación con la/s destreza/s básica/s que queramos estudiar, dada la especificidad de cada una. Santos Gargallo (2004:397) señala que el objetivo general del AE está condicionado por los siguientes criterios, que están vinculados a la recopilación de las muestras de IL:

1.1 Lengua materna y origen geográfico

Es importante que la lengua materna sea compartida por todos los aprendices que participan en el estudio. Así lo podemos encontrar en los casos de los estudiantes que participan en los trabajos de Vázquez (1991) y de Alba (2008) que son de origen alemán; Santos Gargallo (1992) recogió su corpus entre hablantes de serbocroata; italianos son en el estudio de Sánchez Iglesias (2003); lusófonos en el de Torijano Pérez (2002) y polacos en el de Fernández Jodar (2006). En el caso de que esta lengua no sea común —como en el trabajo de Fernández (1997) donde encontramos que las muestras son de cuatro lenguas diferentes: alemán, francés, árabe y

japonés—, se pueden obtener resultados diferentes según la adscripción lingüística de los discentes, pudiendo, además, establecerse comparaciones intergrupales.

En este mundo globalizado, también es de suma importancia conocer si los discentes poseen más de una lengua materna y, como suele ser frecuente en el caso de los estudiantes de español, si han estudiado otras lenguas antes que la castellana. El origen de los aprendices también es un factor que se debe tener en cuenta, debido a las diferentes variedades lingüísticas que podemos encontrar dentro de un mismo país o entre países distintos que compartan la misma lengua materna.

1.2. Extensión de la muestra

Este concepto está vinculado con el número de sujetos que participan en el estudio. Puede que el análisis se centre en un solo individuo (estos estudios suelen ser longitudinales, pero su capacidad de generalización es, por razones obvias, muy reducida), o en un grupo representativo de una población (en este caso podemos encontrar las dos versiones, tanto estudios longitudinales como transversales. Su capacidad de generalización está vinculada al número de participantes y al número de muestras, pero no existe ningún criterio normalizador en este ámbito).

1.3. Habilidad lingüística

De las cuatro destrezas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita), dos han sido las que fundamentalmente han centrado los estudios, se trata de las expresivas en sus dos vertientes. Esto se debe, fundamentalmente, a que la producción es más fácilmente cuantificable que la recepción. Asimismo, los estudios normalmente se aglutinan en el campo de la producción escrita (espontánea o dirigida, formal o informal) extraída bajo distintos procedimientos: test, cuestionarios, composiciones libres o dirigidas, cartas, uso de las pruebas de los Diplomas de español del Instituto Cervantes... En algunos casos, como en el de Vázquez (1991) y Fernández (1991), se produjo una entrevista posterior con los aprendices para indagar si eran ciertas las hipótesis que sobre el origen de los errores se habían realizado.

1.4. Extensión del análisis

El análisis puede centrarse en una, varias o en la totalidad de las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Se concreta, de esta manera, el área de trabajo. Al inicio, era exclusivamente la parte lingüística la que aglutinaba casi todos los análisis; no obstante, actualmente los estudios se han abierto a otras áreas (la subcompetencia pragmática y la sociolingüística) aunque no por ello se ha dejado de analizar los errores desde la perspectiva gramatical. De hecho, este ámbito es el que más estudios concentra y, en ellos, pueden aparecer, normalmente,

de manera marginal, análisis de errores discursivos como en Fernández (1991) y Sánchez Iglesias (2003).

1.5. Periodicidad en la recogida de datos

Existen dos posibilidades: o estudios de orden diacrónico (que persiguen el análisis de los errores en distintos estadios, ya sea con los mismos sujetos o con sujetos diferentes pero con características comunes) o sincrónico (se hace un corte temporal y en ese punto concreto se estudian las producciones de los aprendices). Este último, facilita la recogida de datos y es el más frecuente.

2. La identificación de los errores

Lo primero que queremos destacar es que algunas imprecisiones conceptuales condicionan problemas metodológicos, como en el caso del término *error* que funciona bajo la percepción común como una suerte de hiperónimo. No obstante, existen diferencias sustanciales entre este y los conceptos de *falta* o de *lapsus*. Corder ya señaló que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sentó las bases para diferenciar error y falta (Corder en Licerias 1992: 37):

Los errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

En relación con el concepto de *lapsus* o *falta* lo que queremos señalar es que son formas que aparecen en la interlengua tanto dentro como fuera de la norma de la lengua meta. Es decir, no estamos ante un tipo de desviación sistemática —y que, por tanto, no permite la autocorrección—, como en el caso del error, sino que son formas caracterizadas por la asistematicidad.

Para la identificación, normalmente, se suele establecer con anterioridad una taxonomía de los errores que van a ser analizados, estos se clasifican en relación a las áreas que se vayan a trabajar. Hay investigadores que opinan que este tipo de acercamiento entronca con las tesis del AC, ya que existe una aproximación teórica sobre el tipo de error que previsiblemente podemos encontrar. Sin querer entrar en la discusión, esta posibilidad nos permite distinguir entre dos tipos de AE: si desarrollamos una taxonomía previamente estaríamos ante un AE deductivo y si, por

el contrario, identificamos los errores y posteriormente los catalogamos, sería un AE inductivo.

El problema de determinar en la muestra de interlengua qué es una falta y qué es un error es una de las críticas más extendidas al AE.

3. Catalogación de los errores

Aunque existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí la propuesta por Vázquez (1992: 31, ampliada en 1999: 28) por parecernos la más completa ya que nos aporta, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios:

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Estos principios no están ordenados al azar sino en una suerte de gradación desde los que se siguieron en un inicio en los AE (bajo el concepto de competencia gramatical) hasta los que han ido integrando el concepto de competencia comunicativa, con todo lo que conlleva. Esto produjo una ampliación de los principios para la catalogación de los errores.

En un primer nivel de análisis nos encontramos con el criterio lingüístico. Un estudio que esté basado exclusivamente en su utilización no nos proporciona información sobre el proceso de adquisición pero sí sirve para la corrección de errores. El criterio etiológico, en un segundo nivel de análisis, ya sí nos proporciona mucha información sobre cómo va el proceso de adquisición: la presencia de unos errores frente a otros nos orienta del momento en que se encuentra el aprendiz y cómo (y desde dónde) está realizando las hipótesis en su IL. Las líneas de investigación actuales deberían estar centradas en los criterios comunicativo, pragmático y cultural, pero lo cierto es que aún se sigue usando como base el criterio lingüístico.

En relación con el criterio pedagógico, debemos señalar que este grupo se encuentra en relación de verticalidad con el resto, de manera que siempre puede compaginarse con las otras divisiones.

No obstante, el grave problema al que nos enfrentamos en la cuestión taxonómica es que no existe una división establecida, sino que cada estudio puede presentar una clasificación diferente. Lo cierto es que si los AE están centrados en el nivel sintáctico las diferentes catalogaciones de los errores suelen ser más o menos homogéneas. Sin embargo, para poner de manifiesto el alcance del problema, queremos ejemplificar en el ámbito de las clasificaciones dentro del subsistema léxico-semántico. Así, tenemos las propuestas por Dulay y Burn (1974), Azevedo (1980), Bueno González (1992), Fernández (1991), Gutiérrez Toledo (2001) o Whitley (2004).

Dulay y Burn (1974), que estudian la interlengua de aprendices ingleses de español como lengua extranjera, dividen los errores (a los que las investigadoras denominan *goofs*) en:

- *Interference goofs*, que son el resultado de la transferencia negativa o interferencia de la L1 en la L2.
- *L1 developmental goofs*, que serían equiparables a los errores intralingüales al no estar vinculados a la L1 sino a la adquisición de la L2.
- *Ambiguous goofs*, que no entran en ninguna de las dos categorías anteriores.
- *Unique goofs*, que son casos especiales y exclusivos que no pertenecen a ninguna de las tres categorías anteriores.

Azevedo (1980), que estudia las producciones de aprendices de español cuya lengua materna es el inglés, aplica la siguiente clasificación a los errores semánticos:

- Errores provocados por falsa analogía.
- Errores provocados por traducción literal de su L1.
- Palabras no adecuadas a su contexto debido a una traducción inadecuada.
- Términos mal elegidos denotativa o connotativamente.
- Vocablos que, aunque apropiados a una estructura española, no son acertados en su contexto.

Bueno González (1992) desglosa en tres apartados los errores semánticos, de tal manera que nos encontramos con:

- Errores cuyo origen se encuentra en la interferencia.
- Errores vinculados a la hipergeneralización de reglas.
- Errores que guardan relación con distintas estrategias de desarrollo lingüístico y que acaban en falsas suposiciones sobre las reglas en la lengua meta.

Gutiérrez Toledo (2001) Propone dos taxonomías para el análisis de los errores léxico-semánticos. En la primera, fruto de un incipiente acercamiento a los errores que había detectado en la producción escrita de aprendices de inglés como lengua extranjera en la secundaria, encontramos los siguientes apartados:

- Errores causados porque una palabra en español corresponde, desde el punto de vista del significado, a dos o más en inglés.
- *False friends*.
- Pares existentes en ambas lenguas, pero de los que se toma una por desconocimiento de la otra.
- Confusiones por semejanza morfológica.
- Errores por mal uso del diccionario.
- Simplificación al término más fácil.
- Acuñaciones.
- Errores causados porque una palabra en inglés, desde el punto de vista del significado, corresponde a dos o más en español.

En la segunda, tras aplicar el criterio etiológico (el que divide los errores según su origen en intralingüales e interlingüales), se concreta la clasificación definitiva en la que desglosa los errores recogidos en:

- Errores intralingüísticos:
 - La hipergeneralización.
 - La analogía.
 - Errores provocados por la intervención del profesor.
- Errores interlingüísticos:
 - Errores interlingüísticos provocados por analogía semántica.
 - Errores interlingüísticos provocados por analogía formal y semántica.
 - Errores interlingüísticos provocados por analogía fonética y formal.
 - Errores interlingüísticos provocados por analogía fonética, formal y semántica.
 - Errores interlingüísticos provocados por analogía semántica y fonética.

Whitley (2004) propone una taxonomía donde se distinguen dos fuentes principales de los errores:

- Errores de transferencia (usos que aparentemente se habían trasladado desde la L1 de los estudiantes, el inglés).
- Errores intralingüísticos (creaciones en español sin homólogos en inglés).

En el ámbito de ELE, podemos encontrar la taxonomía desarrollada por Fernández (1991) que distingue:

- Errores léxicos formales:
 - Reconocimiento del género.
 - Reconocimiento del número.
 - Formación de palabras y otros.
- Errores semánticos:
 - Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y campos semánticos.
 - Ser y estar.
 - Registros de lengua no adecuados a la situación.

- Perífrasis.
- Cambios entre lexemas derivados de una misma raíz.

La clasificación de Fernández ha servido de referente para distintos trabajos realizados con posterioridad, como el de Fernández Jodar (2006) o de Alba (2008), esta última, que centra su estudio en los errores del subsistema léxico-semántico, empleó la siguiente taxonomía:

1. Errores de significante:

- Formaciones no atestiguadas:

- Errores vinculados a la creación léxica.
- Errores vinculados a la discordancia entre los grafemas y los fonemas.
- Conflictos que relacionamos más con el concepto de falta que con el de error.
- Formaciones léxicas erróneas vinculadas a cuestiones gramaticales.
- Formas léxicas erróneas relacionadas con problemas ortográficos.
- Errores vinculados a la interferencia de otras lenguas.
- Errores relacionados con el uso incorrecto de la crema o diéresis.
- Otros.

- Barbarismos.

- Conflictos relacionados con el número.
- Conflictos relacionados con el género.
- Problemas con significantes próximos.
- Otros errores.

2. Errores de significado:

- Parasinónimos.
- Calcos semánticos.
- Conflictos con los verbos ser y estar.
- Uso de registros inapropiados.
- Paráfrasis y repeticiones.
- Uso de elementos de la misma familia pero con distinta distribución.
- Otros errores.

Existen, asimismo, estudios con taxonomías genéricas que podrían ser utilizadas para analizar el componente léxico-semántico, aunque no estén centradas en él exclusivamente. Por ejemplo, las clasificaciones de Taylor (1974-75) o Ellis (1985).

La de Taylor se desarrolló para el estudio de los errores vinculados al sintagma verbal en las producciones de estudiantes de nivel básico e intermedio de inglés como lengua extranjera, no obstante, se puede aplicar a los errores de naturaleza semántica. Así nos encontramos con tres tipos de errores:

- Hipergeneralizaciones.
- Transferencias.
- Errores vinculados a traducciones erróneas.

Por su parte, Ellis (1985) parte de la tesis de que los alumnos utilizan una serie de estrategias de aprendizaje para enfrentarse con éxito a la tarea de adquirir una nueva lengua. Este autor concibe que los errores que cometen los aprendices guardan relación con el uso incorrecto de una u otra estrategia. Así tenemos la siguiente taxonomía, según el origen del error se encuentre en:

- Estrategias de aprendizaje.
- Estrategias de producción.
- Estrategias comunicativas:
 - Estrategias compensatorias.
 - Estrategias recuperadoras.

En torno a la categorización de los errores se ha generado mucha controversia, ya que la falta de criterios normalizados establecidos ha propiciado que puedan encontrarse taxonomías muy diferentes en el estudio de la misma área. Es frecuente que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes. Esta diversidad dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes.

4. y 5. La descripción y la explicación de los errores

Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) señalan como uno de los fallos del AE el frecuente problema conceptual entre explicación y descripción de los errores ya que se

mezclan habitualmente en los estudios, lo que añade aún más confusión a la diferenciación entre ambos términos. Esto hace que en los análisis aparezcan en el mismo ámbito las posibles causas de los errores y lo que se desvía de la norma, esto es, se mezcla el qué y el porqué. Se podría evitar esta situación si en cada taxonomía existiera una breve explicación, por cada una de los apartados en los que se ha dividido la clasificación, de las reglas que han sido trasgredidas (lo que respondería a la pregunta de qué es lo que está incorrecto) antes de abarcar las explicaciones de estos conflictos (que corresponde a la pregunta de por qué han sido trasgredidas estas normas).

6. Terapias

Hace ya más de treinta años que Zydariß (1974) señaló la diferencia entre dos tipos de AE, según fuera su objetivo: el AE psicolingüístico, que trataría de investigar el proceso de ASL, y el AE pedagógico centrado en la investigación de la IL.

Lo cierto es que resulta muy tentador, tras la realización de un análisis de muestras de IL, cuando se han identificado las áreas más conflictivas, tratar de ofrecer terapias para solventarlos. Bajo esta perspectiva, los estudios no se anclan exclusivamente en el área de la lingüística, sino que amplían su acción al área de la didáctica.

Respecto a los trabajos que hemos revisado, queremos señalar que Vázquez (1991) dedica todo un capítulo para proponer medidas correctivas; Fernández (1991) no recoge ninguna; en el estudio de Santos Gargallo (1992) únicamente se le dedican 4 páginas a propuestas de corrección; por su parte, Sánchez Iglesias (2003) nos ofrece un acercamiento fundamentalmente teórico a la cuestión; en la tesis de Torijano Pérez (2002), en el apartado de conclusiones, recoge según el nivel lingüístico soluciones a los conflictos más frecuentes que ha encontrado en su corpus; en el trabajo de Fernández Jodar (2006) no se puede encontrar ningún apartado sobre corrección de los errores y en de Alba (2008) podemos encontrar un capítulo dedicado a ejercicios correctivos cuyo instrumento fundamental es el diccionario.

Conclusiones

La metodología del AE no está exenta de críticas, una de las más demoledoras se materializa en la observación de que el AE refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el

aprendiz ha realizado correctamente. Así, se distorsiona una perspectiva de análisis global, ya que se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta que, además, justamente es lo que ha de ser reforzado. No obstante, el AE nos ofrece las áreas de dificultades que el estudiante encuentra en su proceso, lo que nos proporciona una información fundamental, como señala Torijano Pérez (2002:157): “Un AE debe caracterizarse, sobre todo, por ser capaz de proporcionar una visión completa de la clase de dificultades con las que el estudiante se ha encontrado o se encuentra en un determinado momento”.

Aunque, esta no es la única crítica que se le hace a este tipo de análisis, Larsen-Freeman y Long (1994:64) señalan: “(...) el análisis de errores, igual que el análisis contrastivo, ha caído en desgracia” y basándose en los trabajos de Schachter (1979) y Schachter y Celce-Murcia (1977) resumen las razones:

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error (...) el AE no da cuenta de todas las parcelas conflictivas de la SL (...) En otras palabras, los estudiantes chinos y japoneses evitaban las oraciones relativas porque sabían que eran problemáticas.

Con lo anterior, se puede pensar que el AE ha dejado de usarse como metodología de análisis en la investigación del fenómeno de ASL, sin embargo, esto no es así. Lo cierto es que este tipo de análisis se ha ido adaptando progresivamente al paso del tiempo, todo ello en función de los avances en la lingüística y a la investigación en glosodidáctica. Los estudios iniciales de AE se concretaban en la formación de distintas taxonomías de errores gramaticales. Así, encontramos investigaciones que son una sucesión de cómputos de errores, según una clasificación previa, pero, con el paso del tiempo, se fueron enriqueciendo los criterios para la elaboración de las taxonomías (que ya no solo eran de base lingüística, sino que se desarrollaron bajo otros principios como el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático o el cultural). En los últimos años, con la irrupción de la idea de competencia comunicativa, muchos trabajos han ido más allá del análisis de los meros errores lingüísticos. Aún así, en el ámbito de ELE tenemos todavía el reto del desarrollo de estudios dedicados exclusivamente a los conflictos de carácter comunicativo, pragmático o cultural.

Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, Virginia de (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita
- Azevedo, M. (1980). "The Interlanguage of Advanced Learners: an Error Analysis of Graduate Students' Spanish" en *IRAL*, 18, pp. 217-227.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Bueno González, A. (1992). "Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y C.O.U." en A. Bueno González, J. A. Carini y A. Linde López (eds.) *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, pp. 39-105.
- Bueno González, A.; Carini Martínez, J. A. y Linde López, A. (eds.) (1992). *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada: Universidad de Granada.
- Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S. (1982). *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of Learner's errors" *IRAL*, 5, pp. 161-170 (Traducido en Liceras 1992: 31-40).
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" *IRAL*, 9, pp. 161-170 (Traducido en Liceras 1992: 61-67).
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). "You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors" en J. C. Richards (ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. pp. 95-123.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Fernández, S. (1991): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fernández Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>) (21.10.2007)
- Gutiérrez Toledo, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* (tesis doctoral) Salamanca.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: Michigan University Press.
- Larsen-Freeman D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Mohd Hayas, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). Documento disponible en internet: (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml>) (11.11.2007)
- Richards, J. C. (ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/New York: Longman
- Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* (memoria de máster) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>) (19.10.2006)
- Sánchez Iglesias (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, documento disponible en internet (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>) (17.5.2007)
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid, Universidad Complutense.

- Santos Gargallo, I. (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- Sardó y Vilar, A. (1947). *200 größten Fehler die der Deutsche in der spanischen Sprache macht*, Duisburg: DEF Verlag.
- Segoviano, C (1977). *Fehler ABC*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Skjær, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato* (memoria de máster) Documento disponible en internet (<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/skjaer.shtml>) (14.2.2006)
- Taylor, B. P. (1974-75). "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of English as a Second Language" en *Language Learning*, 24-25, pp. 73-108.
- Torijano Sánchez (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- Whitley, S. (2004). "Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español" en *Hispania*, 87,1 pp. 163-172.
- Zidatiß, W.(1974). "A Kiss of Life for the Notion of Error" en *IRAL*, 13, pp. 231-237.

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 Quaterly*, 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.

A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas

Marta Baralo Ottonello

Universidad Antonio de Nebrija

Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 27-31

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *El análisis de errores en el campo de ELE: algunas cuestiones metodológicas* de Virginia de Alba Quiñones y reflexiona acerca de la consideración que reciben las disciplinas aplicadas frente a las teóricas.

Palabras clave: Interlengua; Análisis de errores; Adquisición de segundas lenguas.

Abstract: This article discusses the issue of *El análisis de errores en el campo de ELE: algunas cuestiones metodológicas* of Virginia de Alba Quiñones and reflects on the fact that the applied disciplines are valued different against the theoretical.

Key Words: Interlanguage; Error Analysis; Second Language Acquisition.

Introducción

La lectura del artículo de Virginia de Alba Quiñones sobre *El análisis de errores en el campo de ELE: algunas cuestiones metodológicas* invita a reflexionar sobre esta técnica o herramienta de investigación para quien trabaja en lenguas extranjeras.

Los datos que proporciona el Análisis de errores (AE) de las producciones de interlengua (IL) constituyen ventanas de observación privilegiada para los tres ámbitos científicos indicados en el título. De ahí que, siguiendo con la idea de terrenos del artículo de Jorge J. Sánchez Iglesias, *Cartografía para un balance del español como Interlengua*, utilice aquí el concepto de encrucijada, con el significado primero del diccionario de la RAE, de "lugar en donde se cruzan dos o más calles o caminos". Esto es, el AE de una muestra de IL española ofrece datos de gran utilidad para quienes formulan y comprueban hipótesis de teoría lingüística, de teorías de adquisición o de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En estas reflexiones escribo AE con mayúsculas para hacer referencia a una técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística, a partir de la publicación de Corder (1969) e incluyendo a cientos de autores e investigadores imposibles de nombrar en estas líneas. Es habitual en todos los campos científicos y didácticos atender de

manera especial y focalizada a aquellas conductas, productos o resultados que se diferencian de la norma de uso general y aceptado. Otra cuestión diferente es la actitud que se tenga antes las idiosincrasias (errores o faltas), según los intereses y objetivos de quienes las observan, analizan e interpretan.

Desde los primeros estudios de adquisición de segundas lenguas, enmarcados en los principios teóricos de la gramática generativa, ya se establecía una dirección bidireccional explícita entre la teoría lingüística y la teoría de adquisición de segundas lenguas. Los principios de la primera permitían formular hipótesis que se comprobaban, rectificaban o abandonaban con los datos de la segunda. Y antes de los modelos chomskyanos, inclusive, el Análisis contrastivo también fundamentaba sus principios en el estudio de los errores, aunque fuera desde una perspectiva totalmente diferente, con el objetivo de evitarlos, en la creencia conductista de que así evitarían la formación de malos hábitos en la lengua meta.

Estamos hablando ya de medio siglo de investigación teórica y aplicada, que se puede revisar en varias obras colectivas y en diferentes revistas científicas sobre estudios de adquisición de segundas lenguas. En prácticamente la totalidad de estos estudios, el análisis de los errores de los que aprenden ha sido la herramienta indispensable de observación del proceso y de los resultados según la incidencia de diferentes variables individuales o sociales, cognitivas o afectivas, de maduración o de desarrollo.

Sólo con la intención de proporcionar unos pocos pero significativos ejemplos de cada camino que usa el AE, podría mencionar los que siguen, por diversas razones y entre numerosísimos trabajos en los que el AE constituye una herramienta imprescindible para elicitar datos que permitan confirmar o refutar las hipótesis de la investigación realizada:

- el AE como argumento contra el modelo conductista de adquisición de LE, Corder (1967);
- el AE como argumento a favor de las teorías innatistas y modularistas: Selinker (1972) , Dulay y Burt (1974);
- el AE como argumento a favor de las teorías de aculturación: Schumann (1976);
- el AE para llamar la atención sobre ciertas estrategias como la inhibición Schachter (1974):
- el AE para demostrar ciertas propiedades inherentes de la IL como la variabilidad: Tarone (1983);

- el AE como fuente de datos para comprobar postulados e hipótesis teóricos: Adjemian (1976), Meisel (1986), Baralo (1997), Liceras (2008), White (2003);
- el AE como instrumento de investigación en teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de LE: Brown (1988), Tarone, Gass y Cohen (1994), Seliger y Shohamy (1989);
- el AE como fuente de datos para diagnosticar dificultades de aprendizaje de aprendientes de diferentes lenguas maternas: Vázquez (1999), Fernández (1997), Sánchez Iglesias ();
- el AE como diagnóstico de dificultades de adquisición en contexto de aula Muñoz (2000), Cook (1996), Schachter y Gass (1996);
- el AE como diagnóstico de dificultades y base de propuestas didácticas innovadoras, focalizadas en el procesamiento del *input* y en la producción controlada: Ainciburu (2008), Llopis (2009).

La amplísima obra coordinada por Catherine Doughty y Michael H. Long, *The handbook of second language acquisition*, pone de manifiesto la gran amplitud y diferencia de los objetivos y los temas de investigación en la adquisición y en los modelos de aprendizaje de las lenguas no nativas. Haciendo un brevísimo recorrido por estos estudios, podemos comprobar que el análisis de errores se encuentra a lo largo de todos los capítulos, como herramienta para probar teorías diferentes y/o complementarias, tales como los postulados de modularidad o de maduración, o la influencia y el papel de la LM en la construcción de la IL, o el papel del entorno y las variables sociales en el proceso de adquisición de la LE, así como las situaciones de lenguas en contacto.

El AE constituye también la herramienta imprescindible para observar los procesos cognitivos que operan en el desarrollo de IL, entre los que podemos destacar, como históricos, la distinción entre aprendizaje y adquisición de Krashen, que da pie al desarrollo de una fecunda línea de investigación psicolingüística y neurolingüística, refinada sutilmente en la actualidad con las aportaciones realizadas sobre conocimiento explícito e implícito, aprendizaje explícito e implícito, cognición y metacognición.

También desde hace medio siglo, los estudios de Teorías de adquisición de LE han tenido una relación bidireccional con la Didáctica de LE, a pesar de que muchos investigadores de ambos campos intentaran darse la espalda. Pero qué duda cabe que el avance en las metodologías de enseñanza de LE ha ido unida a los avances en

las aportaciones científicas de la psicolingüística, de las teorías del aprendizaje y las teorías del conocimiento. El uso del AE como instrumento de observación de los procesos y los resultados de las intervenciones didácticas en entornos controlados nos permite hoy abordar investigaciones en las que pretendemos dilucidar por qué las reglas aprendidas no se activan en la actuación lingüística y se generan errores a pesar de tener el conocimiento lingüístico que podría evitarlos.

La gran cantidad de Revistas que publican artículos, tesis doctorales y trabajos de programas de postgrado que se dedican a cuestiones de teorías de adquisición de lenguas relacionadas con la enseñanza, muestran la fecundidad de esta área interdisciplinar en la que el AE es una herramienta imprescindible:

Creo que los artículos que se presentan en este número de la Revista Nebrija de Lingüística aplicada, sobre Análisis de Errores e Interlengua española, ponen de relieve la interfaz disciplinar de esta área de estudio e investigación aplicada.

La conclusión más obvia a la que me llevan estas reflexiones es que el AE debe ser parte fundamental de la formación de cualquier persona que, por intereses investigadores y/o didácticos, pretenda entender un poco mejor el proceso de adquisición y uso de una lengua no nativa.

Referencias bibliográficas

- Adjémian, Ch. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26: 279-320. Traducido en Licerias (1992).
- Ainciburu, C. (2008). *La adquisición del léxico en las lenguas afines: el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Nebrija.
- Baralo, M. (1997): "La organización del lexicón en lengua extranjera". En *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón* N° 14. Vol. 1: 59 – 73.
- Brown, J. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. Bristol: Arnold.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 4: 161-170. Traducido en Licerias (1992)
- Díaz, L. (2007). *Interlengua española. Estudio de casos*. Barcelona: Printulibro.
- Doughty, C. y M. Long (2003) *The handbook of second language acquisition*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Dulay, H. y M. Burt (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, pp. 37-53. Traducido en Licerias (1992).
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Licerias, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Síntesis.
- Licerias, J. M. (2008). Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica. *Segundas Lenguas e Inmigración. Recursos para la investigación en adquisición / aprendizaje de lenguas segundas. La expresión oral en L2 (I)*, 1, Mayo, (2008).

- Llopis, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Nebrija.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning* 24: 205-214. Traducido en Licerias (1992).
- Meisel, J. (ed.) (1986): *Adquisición de Lenguaje*. Frankfurt. Vervuert.
- Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- Sánchez Iglesias, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Schachter, J. y S. Gass (1996) *Second Language Classroom Research: Issues and Opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning* 26: 391-408. Traducido en Licerias (1992).
- Seliger, H. y E. Shohamy (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 3: 209-231. Traducido en Licerias (1992).
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: data interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2): 143-145.
- Tarone, E. (1983). On The variability of interlanguage systems. *Applied linguistics* 4, 2.pp.142-163. Traducido en Licerias (1992).
- Tarone, E., S. Gass y A. Cohen (eds.) *Research Methodology in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comentario al artículo *cartografía para un balance del español como interlengua* de Jorge J. Sánchez Iglesias

José M. Bustos

Universidad de Salamanca

Departamento de Traducción e Interpretación

jbustos@usal.es

Bustos, J. (2009). Comentario al artículo *Cartografía para un balance del español como interlengua* de Jorge J. Sánchez Iglesias. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 32-35

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *Cartografía para un balance del español como interlengua* de Jorge J. Sánchez Iglesias y reflexiona acerca de la consideración que reciben las disciplinas aplicadas frente a las teóricas.

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

Abstract: This article discusses the issue of *Cartografía para un balance del español como interlengua* of Jorge J. Sánchez Iglesias and reflects on the fact that the applied disciplines are valued different against the theoretical.

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

Introducción

Cabe empezar estas líneas expresando la satisfacción que deriva de la lectura del artículo firmado por Sánchez Iglesias, en tanto que propone una acertada foto fija del estado de la situación en la que se encuentran los estudios de interlengua referidos a la lengua española y de las líneas de progreso que habría que transitar en el futuro. Formar parte de un equipo de investigación que lleva ya varios años empleándose en trabajos relacionados con la adquisición del español como lengua extranjera justifica que en más de una ocasión me sienta plenamente identificado con muchos de los juicios que se exponen en las páginas del mencionado escrito.

En todo caso, sí se pueden hacer algunas reflexiones sobre las ideas contenidas en el trabajo, que no persiguen ensombrecer su calidad, sino más bien ahondar en algunas cuestiones que quedan en algunos casos apenas apuntadas. Y hay que comenzar con algo que en el fondo no va más allá del plano de la opinión personal. En la Introducción el autor califica como intimidante la tarea de realizar un estado de la cuestión vinculado a los estudios de interlengua en español. En mi

opinión habría que ir un paso más allá y hablar de una situación al mismo tiempo apasionante y frustrante.

Apasionante porque estamos viendo el proceso de nacimiento y desarrollo de una disciplina, o de al menos de un capítulo no desdeñable de ella. Es en este punto donde se impone realizar las primeras observaciones. Se trata de una situación estimulante porque al fin los trabajos relacionados con la adquisición comienzan a dar una serie de frutos específicos vinculados a la lengua española. Porque se va superando el estado de cosas según el cual los estudios y las monografías aparecían como insignes islotes rodeados de cientos de trabajos relacionados con la didáctica y la metodología de ELE. Como bien dice Sánchez Iglesias hemos empezado a pasar de la creación de materiales y en el desarrollo de procedimientos didácticos para preocuparnos de entender el proceso. No se trata de decidir cuál de las líneas es prioritaria, sino de destacar su interdependencia.

Pero la situación también es frustrante. Y la frustración tiene su origen en muy diversas fuentes que parece oportuno explicar y desarrollar en sus diversas implicaciones.

La primera tiene que ver con la lamentable falta de reconocimiento que en los estudios globales vinculados a las lenguas y a la comunicación se asigna a los que emanan de las diferentes ramas de las disciplinas que denominamos aplicadas. La comunidad investigadora, especialmente universitaria, las siguen considerando, en su inmensa mayoría, una carretera secundaria. La desazón que este hecho provoca es enorme: se asocian estos estudios a una suerte de investigación de segundo nivel, muy lejos de las "líneas ortodoxas" que han de transitarse.

Todo ello tiene un efecto inmediato en la madurez de la disciplina, como se recoge en el trabajo que comentamos. Los puntos de referencia que se apuntan para medirla son adecuados, pero cabría recoger otros parámetros que desgraciadamente nos harían ser menos optimistas. Estos tendrían que ver no solamente con memorias de investigación de cursos de posgrado o actas de congresos. Habrá que preguntarse por cuántas monografías vinculadas a la disciplina, por cuántas tesis doctorales, por cuántos proyectos de investigación subvencionados por autoridades centrales o autonómicas, por cuántos institutos o departamentos universitarios se han creado vinculados o relacionados con ella. Esta es la primera e inevitable fuente de desilusión. Evidentemente, el reconocimiento académico no es el mismo, y este es un hecho con el que debemos enfrentarnos cada día al construir nuestra trayectoria profesional

La segunda razón para la frustración es de naturaleza endógena y se refiere a nuestra propia incapacidad para construir una disciplina más consistente en términos

de resultados de la investigación. En primer lugar por nuestra poca eficiencia para establecer vínculos con otras líneas de conocimiento que podrían aportar datos esenciales a la vez que reforzar las tesis desarrolladas: estoy pensando en diversas opciones desarrolladas en los ámbitos de los estudios de psicología y de pedagogía, desde los que se ha recorrido ya un camino que nos puede ser de especial utilidad en los estudios de adquisición. Y todo ello nos ocurre por algo que se apunta acertadamente en el trabajo de Sánchez Iglesias: ese respeto “reverencial” por las disciplinas generadoras de teoría en el ámbito de la lengua. Las distinciones entre ciencia aplicada y ciencia básica acaban por sesgar la percepción de unas en beneficio de otras y llevan a esa valoración como investigación de segunda clase a la que hacía referencia más arriba. Con un problema añadido: si se asume que la ciencia fundamental es de mayor rango, se termina por caer en una trasposición incorrecta de sus modelos de análisis a la disciplina aplicada, con el vano propósito de proporcionarle “lustre”. Y la cuestión no es si una es básica y la otra no. La cuestión tiene su verdadera clave en el sentido mismo de la investigación; si quiere hacer avanzar un conocimiento especulativo o un conocimiento de aplicación directa. Sincera y subjetivamente, como no puede ser de otra manera, estoy del lado de los que piensan que estudiar la comunicación ha de servir para optimizar el arte de comunicar; sin que ello suponga un menosprecio por el saber especulativo, que quede muy claro. Desazón, pues, por nuestro propio complejo de inferioridad. No consuela pensar que esa trasposición afecta en nuestro contexto a otras y muy diversas orientaciones de los estudios aplicados. Por citar solo dos que me atañen muy de cerca, me acuerdo ahora de los estudios de lengua español aplicada a la traducción.

Esta dependencia de modelos teóricos ha llevado a menudo a desarrollar propuestas en el marco de la lingüística adquisicional de poca consistencia investigadora. La segunda parte del trabajo se centra en indicar cuáles han de ser las coordenadas que orienten el trabajo futuro de la disciplina. De nuevo se hace obligado aportar alguna reflexión relacionada con las variables propuestas.

Sánchez Iglesias vuelve a acertar al destacar la importancia de la configuración de un corpus de referencia. La tarea es esencial si deseamos generar una investigación de verdadero calado. En general, y con honrosísimas excepciones, no hemos sido todo lo exigentes que debiéramos en la configuración cuantitativa y cualitativa de los corpus. En este sentido, se hace necesario que, con la coordinación de cuantas instituciones estén involucradas en el desarrollo de la disciplina, se ponga en marcha la creación de un auténtico corpus matriz para estudios de ELE en general y de lingüística adquisicional en particular. En mi opinión ha de construirse sobre la

base de dos grandes pilares, relacionados con evaluación y con aprendizaje. Este es un reto enorme, pero también la llave para una investigación de primer nivel.

También coincido con Sánchez Iglesias cuando propone ampliar los estudios a otras lenguas nativas. Sugiere él a los hablantes de griego, y las razones no son menores. Pero entiendo que además se hace imprescindible preguntarse por un grupo de aprendices de los que habitualmente nos alejamos por nuestras propias limitaciones formativas, como son los orientales, muy especialmente japoneses y chinos. Se trata de un grupo con una base cultural muy diferente, que hace uso de estrategias de comunicación muy alejadas de las nuestras y que parte de un código lingüístico muy lejano al indoeuropeo.

En paralelo, los estudios longitudinales pueden aportar mucha luz a la cuestión, pero para llevarlos a cabo empieza a ser imprescindible que pongamos en marcha proyectos internacionales que ayuden a minimizar las limitaciones con las que nos enfrentamos. En ese contexto, creo que instituciones como el Instituto Cervantes podrían desempeñar un papel esencial a la vez que proporcionar un servicio inestimable a la comunidad investigadora, a la que también se debe. Un corpus consistente y una puesta en marcha de estudios longitudinales ambiciosos nos permitirán abandonar el limitado y frustrante entorno de los estudios de caso(s) a los que desgraciadamente muchas veces nos tenemos que circunscribir.

Para finalizar, el trabajo que comentamos tiene el valor (y la valentía) de poner el dedo en más de una llaga. Espero que su acertada interpretación y mi humilde aportación sirvan para que podamos construir la disciplina que realmente queremos.

La interlengua del español en el siglo XXI

Juana M. Liceras
University of Ottawa

Liceras, J.. (2009). La interlengua del español en el siglo XXI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 36-49

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *Cartografía para un balance del español como interlengua* de Jorge J. Sánchez Iglesias. Aporta un análisis bien fundado de la expresión lingüística adquisicional y brinda copiosa información acerca de corpus que pueden utilizarse para realizar estudios y análisis de interlengua.

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

Abstract: This article discusses the issue of *Cartografía para un balance del español como interlengua* of Jorge J. Sánchez Iglesias. It provides a well-founded analysis of the expression “acquisitional linguistic” and gives copious information about corpus that can be used for studies and analysis interlengua.

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

1. Introducción: cartografía y balance del español-IL o... lo prometido es deuda

Antes de abordar los puntos fundamentales en los que se va a centrar nuestro comentario sobre el artículo “Cartografía para un balance del español como interlengua”, vamos a dedicar un párrafo a lo que ya se refleja en el título: la poca transparencia o incluso la falta de rigor o de información de que adolece dicho artículo. En primer lugar, y por muy metafórico que sea el empleo del término cartografía, no podemos dejar de ligarlo a las definiciones del mismo—“arte de trazar mapas geográficos y “ciencia que los estudia”—que figuran en la vigésimo segunda edición del Diccionario de la RAE. Y desde luego, no tenemos problema alguno con que se aborde el tema de la interlengua del español desde lo que puede ser una tradición ligada al “arte” o una tradición ligada a la “ciencia”. El problema es que en el artículo se hacen comentarios categóricos sobre los estudios descriptivos y teóricos de la interlengua del español, dando por supuesto que los últimos son prácticamente inexistentes, cuando en realidad no se cubre ni siquiera mínimamente, ni se reconoce que no se cubre, la amplia gama de trabajos sobre la adquisición del español como lengua segunda o extranjera con los que contamos en este siglo. Uno diría que el tono del artículo podría haber tenido sentido si se hubiera escrito al final de los años 70 del siglo pasado, pero no treinta años después. Y no se trata solamente de que el título no

sea transparente, sino que, además, está lejos de reflejar el contenido del artículo porque el “mapa” que traza abarca una zona muy parcial y porque menciona la palabra “balance” y si hay algo que no se encuentra, y que el propio autor reconoce que no va a abordar “Tal vez, por tanto, no sea el momento de presentar datos muy concluyentes sobre la descripción del español-IL (p. 9)” es eso, el que al menos intentara hacer un balance de los estudios de interlengua del español.

El autor sí que toma la iniciativa, muy loable, de proponer áreas o pautas que puede o debe seguir la investigación de la interlengua del español. Pero esa propuesta tampoco refleja “balance” alguno porque, si bien toca áreas o pautas o temas que se han tratado muy sistemáticamente, a otros se les ha prestado muy poca atención. Eso no quiere decir que el autor del artículo no esté en su derecho de opinar que sea necesario que se siga investigando sobre cada una de ellas, pero sí que contribuye a lo que, en nuestra opinión, pone en cuestión la calidad del artículo, porque se dejan fuera muchísimos trabajos ligados a cada una de las entradas de esa lista de ocho “coordenadas” que, por otra parte, ni se agrupan en torno a temas; por ejemplo, “corpus”, “datos textuales-discursivos” y “datos longitudinales” parecen entradas relacionadas con la necesidad de contar con datos concretos mientras que “variabilidad” y “dimensión intralingüística” nos remiten a aspectos concretos del análisis de dichos datos relacionados muy directamente con la teoría de la adquisición y, finalmente, entradas como “investigación en acción” o “variables afectivas” se superponen a las entradas relacionadas con los datos y pueden abordarse (o no) al mismo tiempo que se analiza la variabilidad y la dimensión intralingüística de los datos. Y esto lo decimos teniendo muy claro que sería muy difícil hacer un balance, cartográfico o no, de toda la investigación que, desde perspectivas diferentes (psicológica, lingüística, sociológica, antropológica, pedagógica) se ha llevado a cabo en los últimos treinta años en el campo de la adquisición del español como lengua segunda o lengua extranjera. La afirmación que figura en el último párrafo según la cual los estudios de español-IL no están todavía “incorporados de pleno derecho a los desarrollos conceptuales de la lingüística adquisicional” nos parece no sólo fuera de lugar sino contraria a todo lo que una mirada rápida al panorama bibliográfico de este siglo nos muestra.

2. El nacimiento y la madurez de una disciplina

Nos sorprende que el autor del artículo que comentamos sitúe el “primer bautismo de la lingüística adquisicional” en la obra de Larsen-Freeman y Long (1991)

ya que eso supone que sale del tema del español-IL para remitirse a la creación de la disciplina de la adquisición del lenguaje como área independiente, y en esto sí que, sin tener que remontarnos a San Agustín como hace Thomas (2004), hemos de hacer justicia. En otras palabras, trabajos como el de Selinker (1972), que acuña el término interlengua para referirse, si lo interpretamos bien, a lo que en este artículo que comentamos se denomina “lingüística adquisicional”, o los trabajos de Corder (1967, 1971), Schachter (1974), Adjémian (1976), Eckman (1977), Krashen (1977), Schumann (1976) en los que ya se separa claramente la enseñanza del aprendizaje y se sientan las bases de lo que luego se va a consolidar como acercamientos psicolingüísticos, lingüísticos y sociolingüísticos al estudio de la adquisición son, en nuestra opinión, los que podemos denominar verdaderamente representativos del nacimiento de la lingüística adquisicional. No creemos que esté justificado el que no se mencione a estos autores, independientemente de que haya referencias a ellos en el libro de Larsen-Freeman y Long (1991) o de que formen parte de las bibliografías de otros trabajos que se mencionan en el artículo como son los de Liceras (1994), Baralo (1999) o Baralo y Aguado-Orea (2006).

Por lo que se refiere a la madurez de la disciplina, y si se mide en función de su peso institucional, parece ser un hecho indiscutible que no existen programas o departamentos de adquisición del español como lengua extranjera similares a los que hace muchos años existen en el caso del inglés. Si existieran, se habrían llevado a cabo muchos más trabajos. Pero, aún así, la lista es muy larga y, sin embargo, en el artículo no se hace referencia a las tesis doctorales, tesinas y trabajos de máster que se han completado en los más de veinte años de funcionamiento del Máster de Español de la Universidad de Barcelona, ni tampoco a los trabajos que se han llevado a cabo dentro del grupo GRALA de la Universidad Pompeu Fabra, ni a los trabajos de DELE y las tesis del programa de Lingüística Teórica y sus aplicaciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset. Por otra parte, en Francia, Holanda e Inglaterra se han hecho trabajos de adquisición del español dentro de los programas de lingüística aplicada. Basta mencionar, por ejemplo, los que se han hecho bajo la dirección de Roger Hawkins en Essex.

Si cruzamos el Atlántico, nos encontramos con una lista considerable de tesis doctorales y de Máster dedicadas a la adquisición del español, y defendidas en la Universidad de McGill en Montreal, la de Laval en Quebec, la de Ottawa, la de Toronto y la de Western Ontario. En Quebec y en Ontario, por ejemplo, el interés por la adquisición del español es tal que, en los últimos cinco años, y en torno a lo que se ha denominado “Quebec-Ontario Dialogues on the Acquisition of Spanish”, se han reunido

una vez por año los profesores y alumnos de los departamentos de español para intercambiar ideas sobre los trabajos de adquisición que están llevando a cabo. Y no vamos a enumerar la larga lista de universidades de los Estados Unidos donde existen programas de lingüística y programas de español en los que se imparten asignaturas de adquisición en general y de adquisición del español en particular. Y se nos hace difícil imaginar que el autor del artículo no esté al tanto de los trabajos de adquisición del español que se llevan a cabo en universidades como las de Georgetown, Illinois, Southern California, Maryland, Rutgers o Iowa, por nombrar sólo algunas.

Existen, además, congresos anuales o bianuales como el *Hispanic Linguistics Symposium* o el *Linguistic Symposium on Romance Linguistics*, por mencionar dos que tienen muchísima difusión ya que no sólo atraen ponentes de América del Norte sino también de Europa y América Latina, en los que se presentan sistemáticamente trabajos sobre adquisición del español. Y nos preguntamos cómo es que el autor no menciona EUROSALA, la *European Second Language Association*, cuyos miembros se reúnen todos los años (precisamente dos de esas reuniones han tenido lugar en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la Universidad del País Vasco). Hace treinta años, como he mencionado antes, se podían contar con los dedos de la mano los trabajos dedicados a la adquisición del español que se presentaban en estos foros. Esto ha cambiado radicalmente en los últimos veinte años. Y claro, si nos centramos en congresos más especializados, como GASLA, GALA o GALANA, dedicados a la adquisición desde la perspectiva de la gramática generativa, la lista de los trabajos de investigación sobre la adquisición del español como lengua segunda que podemos elaborar se hace aún más amplia. Una mera ojeada a los títulos de las tesis doctorales que se han defendido en los centros citados, a los títulos de las ponencias que se presentan en los foros a que nos hemos referido, a algunos de los números de la revista *Spanish Applied Linguistics* que dirigió Van Patten entre 1997 y 1992, o al índice del libro sobre adquisición del español de Montrul (2004), hace impensable que se pueda terminar un artículo, como en el caso del que nos ocupa, dando por sentado que la descripción del español no se ha incorporado de pleno derecho a los desarrollos conceptuales de la “lingüística adquisicional”.

3. Lingüística aplicada y “lingüística adquisicional”

Estamos de acuerdo con el autor en que el término lingüística aplicada es mucho más amplio que el término “lingüística adquisicional” salvo que el primero se reduzca de forma que hablemos de lingüística aplicada a la adquisición del lenguaje

en cuyo caso no sería necesario plantear la dicotomía. Pero, como se desprende de lo que hemos dicho arriba, en los estudios de adquisición del lenguaje no sólo juega un papel importante la lingüística sino también la psicolingüística o la sociolingüística, por mencionar dos disciplinas. De hecho, y como hemos repetido sistemáticamente (Liceras 1992, 1996), los estudios de adquisición del lenguaje entran a formar parte de la ciencia cognitiva de la mano de la lingüística pero también de la mano de la psicología y de la filosofía. Pero lo tanto, no nos parece acertado el término “lingüística adquisicional” salvo que se refiera sólo a los trabajos de orientación lingüística y, desde luego, estamos totalmente en contra de que, como afirma el autor haciéndose eco de las palabras de Larsen-Freeman (2000: 165), la lingüística adquisicional se base en el empirismo. Si que creemos que los estudios de adquisición del lenguaje deben basarse en la multidisciplinariedad pero la opción innatista o empirista no creo que pueda imponerse, ni usarse de forma excluyente.

Por otra parte, e independientemente de que uno comulgue con las características definitorias de la investigación básica y la aplicada que propone Bunge (1981), nos parece que el estudio de la adquisición del lenguaje se puede llevar a cabo como investigación básica o aplicada. De ahí que no tenga sentido que el autor cite a Bunge (1981) primero para afirmar que la relación entre la lingüística aplicada y la “lingüística adquisicional” ha de verse desde la perspectiva de la resolución de problemas prácticos y luego para diga que “sólo hasta cierto punto” porque una cosa es la “instructed second language acquisition” y otra el desarrollo del término “developmental linguistics”. ¿Quiere esto decir, como indicamos arriba, que la adquisición del lenguaje puede considerarse tanto una ciencia básica como una ciencia aplicada? Los trabajos, foros, programas a los que nos hemos referido están llenos de ejemplos de ambos acercamientos.

Queremos mencionar aquí una dicotomía importante que el autor ha pasado por alto y es la que se conoce en el mundo de la adquisición del lenguaje, tanto de la adquisición de la lengua materna como de la adquisición de lenguas segundas, como el problema lógico y el problema del desarrollo (Towell y Hawkins 1994; Gregg 1996; O’Grady 1997). Abordar el problema lógico, para los chomskianos, supone explicar cómo es posible que el aprendiz adquiriera todo el conocimiento que tiene sobre la lengua a partir de un *input* que es pobre, ambiguo e incompleto. Pero se puede abordar también, como lo hace O’Grady (1997), desde una perspectiva no chomskiana aunque innatista, de forma que el problema lógico consiste en explicar, de forma abstracta, cuál es el punto de partida—qué aporta la dotación genética (*nature*) y qué aporta el medio (*nurture*)—y qué mecanismos entran en funcionamiento para que se

vaya del estadio inicial al estadio final del aprendizaje. El problema del desarrollo consiste en explicar cuáles son los pasos, las etapas, que forman parte del proceso que, en el tiempo real, lleva del estadio inicial al estadio final. Es obvio que la forma de abordar ambos problemas es distinta y que el análisis de datos longitudinales y también interseccionales parece más ligado al problema del desarrollo que al problema lógico, si bien tanto esos datos como los datos experimentales, pueden utilizarse también para contestar preguntas de investigación relacionadas con el problema lógico. Ligados al problema lógico están algunos mecanismos que se han estudiado sistemáticamente como la transferencia (o el papel de la lengua materna en la adquisición de lenguas segundas) o principios menos explotados como el del subconjunto (la presencia de dos construcciones similares en una lengua y de sólo una de ellas en otra, como en el caso de las interrogativas y relativas del inglés que pueden dejar preposiciones colgadas o anteponer el sintagma QU- mientras que el español sólo puede anteponer el sintagma QU-). Estos problemas que, a nuestro entender, forman parte del acervo fundamental de la “lingüística adquisicional”, se han investigado utilizando datos del español, por lo cual no hay lugar a dudas en cuanto a la presencia, de pleno derecho, del español-IL en el desarrollo conceptual de la “lingüística adquisicional”.

4. El futuro de la investigación en español-IL

Estamos de acuerdo con el autor en que estaría bien contar con un programa de investigación de español-IL que nos permitiera cubrir carencias en lo que se refiere a: (i) crear nuevos bancos de datos y explotar los recursos que ofrecen los que existen; (ii) llevar a cabo análisis sistemáticos de los temas relacionados con el problema lógico y con el problema del desarrollo de la adquisición del español-IL utilizando tanto datos espontáneos como datos experimentales; (iii) ahondar en el estudio de la interlengua desde las perspectivas lingüística, psicolingüística y sociolingüística. Vamos a tratar, muy brevemente y por separado, cada una de estas tres coordenadas.

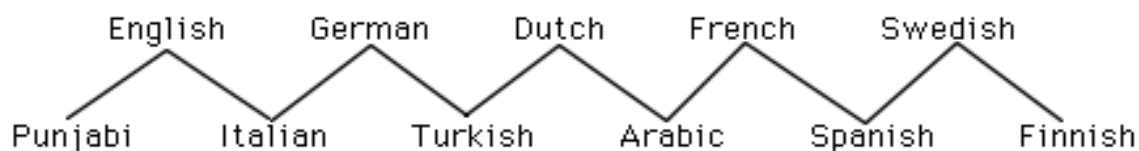
• **Los bancos de datos.**

En general, cuando se habla de bancos de datos, se piensa en datos espontáneos y en bancos de datos como, por ejemplo, CHILDES (MacWhinney 2000)¹

¹ Child Language Data Exchange System [<http://chilides.psy.cmu.edu/>]

que, como su nombre indica, está fundamentalmente dedicado a los datos de adquisición del lenguaje infantil, pero que abarca tanto la dimensión monolingüe como la bilingüe, el lenguaje no nativo y el patológico. Creemos que el hecho de que este banco de datos esté disponible para todos y cada uno de los miembros de la comunidad científica es muy importante para los estudiosos del español-IL porque los datos del lenguaje infantil pueden utilizarse para realizar estudios en que se compare el proceso de adquisición del español como lengua materna con el proceso de adquisición como lengua segunda, tanto de niños como de adultos. De hecho, en el caso del español, este tipo de trabajo comparado cuenta con antecedentes de la década de los setenta y principios de los ochenta (VanNaerssen 1980, 1981, 1986), cuando se llevaron a cabo muchos estudios sobre el orden de adquisición de morfemas (Larsen-Freeman 1975, 1976; Krashen 1977; Krashen *et al.* 1975).

Pero hay otros bancos de datos dedicados a la interlengua (o lenguas segundas) de los adultos. Uno muy conocido es el ESF (Feldweg 1991; Perdue 1993), que está disponible a través del *Max Planck Institute for Psycholinguistics*.² En este banco de datos, las lenguas meta son las que figuran en el plano superior y las lenguas maternas las que figuran en el plano inferior del gráfico que hemos sacado de la página web del Max Planck y que reproducimos aquí.



Es decir, en este banco de datos sólo hay datos de cinco interlenguas, y entre ellas no está la del español, pero nos puede servir para, utilizando otros bancos de datos o los datos que cada investigador pueda conseguir, comparar aspectos concretos de la adquisición del español con aspectos concretos de la adquisición de las cinco interlenguas que se enumeran en el diagrama.³

Si bien no tienen las características ni la dimensión de estos bancos de datos, sí que, es cierto que desde hace poco tiempo, contamos con datos de la interlengua del español. Por ejemplo, y con financiación del *Economic and Social Research Council* (ESRC) del Reino Unido, la Universidad de Southampton y la Universidad de Newcastle pusieron en marcha el proyecto SPLLOC 1, que contiene datos orales de

² The ESF Database [<http://www.mpi.nl/world/tg/lapp/esf/esf.html>]

³ Este corpus consta de datos espontáneos de las interlenguas de 40 adultos inmigrantes tomados en los respectivos países de acogida y en contextos en que los inmigrantes se comunican con hablantes nativos de cada una de las lenguas meta.

adultos hablantes de inglés que aprenden español en contextos institucionales y datos de hablantes nativos de español que se obtuvieron a partir de las mismas entrevistas con objeto de poder comparar el español nativo y la interlengua española de los hablantes de inglés.⁴

Por otra parte, la revista electrónica *Segundas Lenguas e Inmigración*⁵ ha publicado ya algunas transcripciones del proyecto de investigación de Aguirre, Hernández, Najt y Villalba (2006).⁶ Precisamente en Licerias (2008) nos hemos basado en una muestra de esos datos para proporcionar ejemplos de cómo se pueden poner al servicio de la investigación y de la didáctica, utilizando, concretamente, el “Corpus oral del proceso de adquisición del español como L2 por una joven inmigrante búlgara” (Hernández, Villalba, Aguirre y Najt 2008).

A esto debemos añadir los datos de la interlengua del español de hablantes de lenguas indoeuropeas y no indoeuropeas, aprendices de español en la Escuela Oficial de Idiomas y en la Universidad de Barcelona que se encuentran en Díaz (2007). Estos datos son, en cierta medida, comparables con los del proyecto anterior ya que en ambos se utilizó el formato de entrevistas elaboradas para el proyecto *Beyond Parameters* de la Universidad de Ottawa.⁷ Ahora bien, en las entrevistas del libro de Díaz, al ser datos de adquisición en contexto institucional, se siguió el formato más al pie de la letra. Según se nos informó en su momento por parte de la investigadora principal del proyecto, C. Aguirre, en la entrevista de Hernández, Villalba, Aguirre y Najt (2008) y en todas las entrevistas de ese proyecto, sólo se utilizó el formato de las de *Beyond Parameters* en la primera etapa del proceso de grabación.

De lo anterior se desprende que existe material para poder realizar trabajos de investigación, si bien no puede compararse con lo que existe en el caso del inglés. Por lo tanto, sería deseable que los equipos de investigación que cuentan con personal cualificado, infraestructura y financiación, elaboraran una política de investigación dirigida a obtener datos de la interlengua del español de hablantes de distintas edades

⁴ <http://www.spilloc.soton.ac.uk/>

⁵ <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

⁶ Aguirre, C., M. Hernández, M. Najt y F. Villalba. 1996. *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. Centro de Documentación Educativa (CIDE), Madrid: MEC.

⁷ Licerias, J. M. 1995-1996. Proyecto financiado por Heritage Program, Canadian Secretary for Multiculturalism. Estas entrevistas se utilizaron también, con modificaciones, en el proyecto *The principles and Parameters model and the idiosyncratic nature of non-native grammars* (Licerias 1996-2000, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, SSHRC 410-96-0326). Una amplia muestra de los datos de este proyecto se pondrá a disposición de los investigadores a través del banco de datos CHILDES en la primavera de 2009. Los dibujos y formato de las entrevistas, así como una muestra de las mismas, van a publicarse próximamente en *Lenguas Segundas e Inmigración*.

(niños, adolescentes, adultos), contextos (institucional, inmersión parcial, inmersión total), lenguas maternas, perfiles educativos, condiciones sociales, etc. Por ejemplo sería deseable contar con datos de la interlengua de niños, tanto de niños menores de siete u ocho años (lo que se conoce como “child L2 acquisition”) y también de niños que aún no han alcanzado la adolescencia. Y esto sería importante porque la adquisición de segundas lenguas por parte de los niños, que ha sido un área de investigación relativamente descuidada hasta la mitad de los años noventa, constituye ahora un campo muy productivo de investigación (Schwartz 2004; Unsworth 2005; Gavruseva y Haznedar 2008, Meisel 2008).

• ***El problema lógico y el problema del desarrollo.***

Uno de los temas que más se ha discutido en el campo de la adquisición de lenguas segundas es qué constituye el ESTADIO INCICIAL de la adquisición. Es decir, se trata de determinar, y vamos a mencionar sólo tres de las hipótesis que se han barajado, si el hablante: (i) descansa totalmente en la lengua materna y trasfiere primero los patrones de la misma y luego los va reestructurando, como defiende la llamada hipótesis de la transferencia total y el acceso total (Schwartz y Sprouse 1994, 1996); (ii) descansa sólo en la lengua materna en relación con la estructura sintagmática básica (la que determina la asignación de papeles temáticos) y luego construye la estructura funcional (Sintagma Flexión, sintagma Complementante, etc.) gradualmente, como defienden Vainikka y Young-Scholten (1996, 1998), o (iii) deja de lado la experiencia lingüística previa y parte de los principios generales de los que también parte el niño que adquiere la lengua materna (Epstein, Flynn and Martohardjono 1996). Esta temática se ha discutido a partir de trabajos del español como L2 (Montrul 2004a) y, sobre todo, sin mencionar si se trataba del estadio inicial o del proceso, en relación al tema de la transferencia (Liceras 1993, 1996; Liceras *et al.* 2008b, por mencionar trabajos de dos etapas claramente diferenciadas). De hecho, hay una cantidad importante de aspectos de esta temática y de formas de acercarse a ella que se pueden y deben explorar: por ejemplo, se pueden comparar datos espontáneos y experimentales, contextos, edades, niveles del lenguaje (fonológico, morfológico, pragmático). De hecho, el estudio de las construcciones cuyo análisis y localización se reparte entre la sintaxis y la pragmática, por ejemplo, o entre la sintaxis y el léxico y la semántica, es uno de los temas del que, hoy en día, los investigadores de la adquisición del lenguaje se ocupan con mucha intensidad porque consideran que constituye un área vulnerable o problemática que se presta a la influencia

interlingüística e incluso a la fosilización (Hulk y Müller 2000; Montrul 2004b; Sorace 2004). Un ejemplo lo constituye la distribución de los sujetos pronominales explícitos e implícitos en español y en italiano por parte de los hablantes no nativos (Liceras 1988; Díaz y Liceras 1990; Liceras y Díaz 1999; Lafond *et al.* 2001; Montrul 2004b; Sorace 2004; Belletti *et al.* 2007) y la selección de antecedentes por parte de dichos sujetos en lo que se conoce como resolución de la anáfora (Sorace y Filiaci 2006; Belletti *et al.* 2007).

El tema del LOGRO FINAL así como el de la VARIABILIDAD, que han sido también hitos de la investigación de las lenguas segundas en los últimos años (White 2003; Montrul 2004a; Lardiere 2007), también se ha tratado repetidamente en relación con la interlengua del español y sigue ocupando un papel importante en trabajos recientes (Valenzuela 2008; Díaz *et al.* 2008; Pérez-Leroux *et al.* 2008), además de en tesis doctorales (Valenzuela 2005; Rosado 2007; Senn 2008; Pérez-Tattam, 2007). Dar cuenta del logro final supone volver a replantearse la temática del periodo crítico (Johnson y Newport 1989; 1991) para la adquisición del lenguaje y explicar por qué las interlenguas despliegan niveles de variabilidad que no son propios del lenguaje nativo (Pérez-Leroux y Liceras 2002; Liceras *et al.* 2008a). Una forma de abordar dicha variabilidad es proponer, como se ha hecho tanto para dar cuenta de la que es propia del lenguaje infantil (Roeper 1999, Yang 2002) como para dar cuenta de la que se produce en el cambio diacrónico de las lenguas (Fontana 1994), es recurrir a lo que se ha denominado o hipótesis de la competencia de las gramáticas (Kroch 1989, 1994; Lightfoot 1999), es decir, al hecho de que el hablante lengua tiene acceso a dos gramáticas y opta por una o por otra, si bien hay una que va ganando terreno y otra que lo va perdiendo. En esta línea de investigación, también hay trabajos sobre la interlengua del español (Liceras 1985; Zobl y Liceras 2006; Perales y Liceras 2008, 2009).

• ***El enfoque psicolingüístico. Adquisición y procesamiento.***

Hay otra línea de investigación que también creemos que es muy importante dada la sofisticación de las herramientas de análisis con qué contamos hoy en día, es la que trata de dar cuenta del PROCESAMIENTO DEL INPUT. Además de las típicas pruebas *off-line*, como son los juicios de gramaticalidad y de aceptabilidad, las pruebas en que se pide que se completen oraciones o se manipulen las palabras o las oraciones, dentro del campo de la psicolingüística se utilizan hoy en día pruebas *on-line* que permiten medir el tiempo de respuesta o el movimiento de los ojos o los

llamados *Event Related Brain Potentials* (ERPs) que permiten medir la actividad eléctrica del cerebro sobre la marcha y que son muy sensibles a la dificultad de procesamiento (Osterhout y Holcomb 1995; Hanne y Freiderici 2001; Sabourin y Stowe 2004). En este sentido, sería muy importante determinar si el niño y el adulto se enfrentan a los datos de la lengua segunda de la misma forma y también en comparación con cómo lo hace el hablante nativo.

Conclusiones

En este escueto y al mismo tiempo, demasiado ambicioso comentario, hemos tratado de probar que los estudios de interlengua del español, si bien ni en cantidad ni en difusión son comparables a los del inglés, sí que, en muchas áreas, son comparables a los que se han llevado a cabo en el caso de otras lenguas y, desde luego, podemos decir que ocupan un lugar importante en los estudios de adquisición de lenguas segundas que forman parte de lo que se conoce como la ciencia cognitiva. Si bien son la perspectiva lingüística y la psicolingüística las que claramente aspiran a explicar cómo se representa el lenguaje (monolingüe, bilingüe, nativo, no nativo, patológico o no patológico, adulto o infantil) en la mente humana, en los estudios que se han llevado a cabo desde la perspectiva sociolingüística y antropológica, como son por ejemplo de los que han comparado las interlenguas con los pidgins y los criollos (Lefebvre, White y Jourdan 2006; Liceras 2007) y los muchos trabajos sobre contacto de lenguas (Winford 2003), el español también ocupa un lugar destacado. Se trata ahora, como hemos dicho anteriormente, de que los grupos de investigación que cuentan con los medios necesarios, elaboren una política de investigación que no sólo enriquezca el panorama de los estudios de la interlengua del español sino que, además, los coloque en la vanguardia de los estudios de adquisición, procesamiento y contacto de lenguas, así como de los estudios de bilingüismo y de multilingüismo.

Bibliografía

- Adjémian, Ch. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26: 279-320.
- Belleti, A., E. Bennati y A. Sorace. (2007). Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian. *Natural Language and Linguistic Theory* 25, 657-689.
- Carminati, M. N., (2002). *The processing of Italian subject pronouns*. Tesis doctoral inédita. University of Massachusetts at Amherst.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* 9: 147-160.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 4: 161-170.
- Díaz, L. (2007). *Interlengua española. Estudio de casos*. Barcelona: Printulibro.

- Díaz, L., A. Bel, A. Bel y K. Bekiou. (2008). Interpretable and uninterpretable features in the acquisition of Spanish past tenses. En J. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 484-512). New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Díaz, L. y J. M. Liceras (1990). Formulación de parámetros y adquisición de lenguas extranjeras. In C. Martín Vide (ed.), *Proceedings of the V Congress on Natural and Formal Languages* (pp. 465-480). Universidad de Barcelona. Facultad de Filología. Sección de Lingüística General. PPU. Barcelona.
- Eckman, F. (1997). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315-330.
- Epstein, S. M., S. Flynn y G. Martohardjono. (1997). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19: 677-758.
- Feldweg, H. (1991). The European Science Foundation Second Language Database. Nijmegen: Max-Planck-Institute for Psycholinguistics.
- Fontana, J. (1994). A variationist account of the development of the Spanish clitic system. En K. Beals (ed.), *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 87-100). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Gavruseva, E. y B. Haznedar. (2008). *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gregg, K. (2006). The logical and the developmental problems of second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 49-81). San Diego: Academic Press.
- Hahne, A. y A. D. Friederici. (2001). Processing a second language: late learners comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 123:141.
- Hulk, A. y N. Müller. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3(3): 227-244.
- Johnson, J. S. y E. L. Newport. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, J. S. y E. L. Newport. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Karshen, S. D. , C. G. Madden y N. Bailey. (1975). Theoretical aspects of grammatical sequencing. En M. K. Burt y H. C. Dulay(eds.), *On TESOL 75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 44-54). Washington, DC: TESOL.
- Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the monitor model. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. H. Crymes (eds.), *On TESOL 77: teaching and learning English as a second language. Trends in research and practice* (pp. 144-158). Washington, DC: TESOL.
- Kroch, A. (1989). Function and grammar in the history of English: periphrastic DO. En R. Fasold y D. Schiffrin (eds.), *Language change and variation* (pp. 133-172). Amsterdam: John Benjamins.
- Kroch, A. (1994). Morphosyntactic variation. En K. Beals (ed.), *Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society: Parasession on Variation and Linguistic Theory*. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Lafond, L., R. Hayes y R. Bahatt. (2001). Constraint demotion and null subjects in Spanish L2 acquisition. En J. Camps y C. Wiltshire (eds.), *Romance Syntax, Semantics and L2 Acquisition* (pp. 121-135). Amsterdam: John Benjamins.
- Lardiere, D. (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition. A case study*. New York – London: Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group).
- Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL learners. *TESOL Quarterly* 9: 409-430.
- Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning* 26: 125-134.
- Lefebvre, C., L. White y C. Jourdan. (2006). *L2 acquisition and Creole genesis. Dialogues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Liceras, J. M. (1988). Syntax and stylistics: more on the pro-drop parameter. In J. Pankhurst, M. Sharwood-Smith y P. van Buren (eds.), *Learnability and Second Languages* (pp. 71-93). Dordrecht: Foris.
- Liceras, J. M. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.
- Liceras, J. M. (1995). The value of clitics in non-native Spanish. *Second Language Research* 1: 4-36.
- Liceras, J. M. (1997). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M. (2007). La adquisición de lenguas segundas y la encrucijada Lengua-I(interna) / Lengua-E(xterna) en la adquisición, el cambio diacrónico y la formación de las lenguas criollas: 'juntos pero no revueltos'. In R. Mairal et al. (eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: UNED.
- Liceras, J. M. (2008). Los datos de EL2 al servicio de la investigación y de la didáctica. *Segundas Lenguas e Inmigración. Recursos para la investigación en adquisición / aprendizaje de lenguas segundas. La expresión oral en L2 (I)*, 1, Mayo, (2008).
- Liceras, J. M., Zobl, H. y H. Goodluck. (2008a). *The role of formal features in second language acquisition*. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liceras, J. M., H. Zobl y H. Goodluck. (2008b). Formal features in linguistic theory and learnability: the view from second language acquisition. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.). *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 1-11). New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liceras, J. M., R. Fernández Fuertes, S. Perales, R. Pérez-Tattam y K. T. Spradlin. (2008c). Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammar: A view from child and adult functional-lexical mixings. *Lingua* 118: 827-851.
- Liceras, J. M. y L. Díaz. (1999). Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers. *Second Language Research*. 15(1): 1-40.
- Lightfoot, D. (1999). *The development of language*. Oxford: Blackwell.
- Montrul, S. (2004a). *The acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and in adult L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2004b). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: a case of morpho-syntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition* 7(2): 125-142.
- Osterhout, L. y P. Holcomb. (1995). Event-related potentials and language comprehension. En M. D. Rugg y M. G. H. Coles (eds.). *Electrophysiology of Mind: Event-Related Brain Potentials and Cognition* (pp. 171-215). Oxford: Oxford University Press.
- Perales, S. y J. M. Liceras. (2008). Universals in the development of non-native Spanish object pronouns. Trabajo presentado en el *Romance Turn 3: Workshop on the Acquisition of Romance Languages*. 18-20 de septiembre. University of Southampton, United Kingdom.
- Perales, S. y J. M. Liceras. (2009). Cambio diacrónico y adquisición de lenguas segundas. ¿Condenados a entenderse? Trabajo presentado en el *38 Simposio Internacional de la Asociación Española de Lingüística*. 2-5 de febrero. CSIC, Madrid.
- Perdue, C. (1993). *Adult Language Acquisition. Vol 1: Field Methods*. Cambridge University Press.
- Pérez-Leroux, A. T. y J. M. Liceras. (2002). Introduction. The acquisition of Spanish morphosyntax. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (eds.) *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. ix-xxiii). Dordrecht: Kluwer.
- Pérez-Leroux, A. T., A. Cuza, M. Majzlanova y J. Sánchez-Naranjo. (2008). Non-native recognition of the iterative and habitual meanings of Spanish preterite and imperfect tenses. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 432-451). New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez-Tattam, R. (2007). *Infinitival subordination in Spanish: A study of control raising and ECM constructions in bilingual and non-native acquisition*. Tesis doctoral inédita. University of Ottawa.
- Roeper, Th. (1999). Universal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 2: 169-184.
- Rosado, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning* 24: 205-214.

- Schumann, J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning* 26: 391-408.
- Schwartz, B. (2004). Why child L2 acquisition? En J. van Kampen y S. Baauw (eds.), *Proceedings of GALA (2003)*. Utrecht: LOT Publications.
- Schwartz, B. D. y R. Sprouse (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 40-72.
- Senn, C. (2008). *Reasuntivos y doblado del clítico: En torno a la caracterización del término "casi-nativo"*. Tesis doctoral inédita. University of Ottawa.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 3: 209-231.
- Sorace, A. (2004). Native language attrition and developmental instability at the syntax-discourse interface: data interpretations and methods. *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2): 143-145.
- Sorace, A. y F. Filiaci. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. *Second Language Research* 22: 339-368.
- Thomas, M. (2004). *Universal grammar in second language acquisition: A history*. London and New York: Routledge.
- Towell, R. y R. Hawkins. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Unsworth, S. (2005). Child L1, child L2 and adult L2 acquisition: Differences and similarities, pp. 633-644. In Brugos A., Micciulla, L., y Smith C.E. (eds.) *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. (1994). Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. En T. Hoekstra y B. D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265-316). Amsterdam: John Benjamins.
- Vainikka, A. y M. Young-Scholten. (1998). Morphosyntactic triggers in adult SLA. En M.-L. Beck (ed.), *Morphology and its interfaces in second language knowledge* (pp. 89-113). Amsterdam: John Benjamins.
- Valenzuela, E. (2005). *Ultimate attainment and the syntax-discourse interface: the acquisition of topic constructions in non-native Spanish and English*. Tesis doctoral inédita, McGill University, Montreal, Canada.
- Valenzuela, E. (2008). On CP positions in L2 Spanish. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 534-560). New York and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Naerssen, M. (1980). How similar are Spanish as a first language and Spanish as a second language? En Scarcella, R. y S. D. Krashen (eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 146-154). Rowley, MA: Newbury House.
- Van Naerssen, M. (1981). *Generalizing second language acquisition hypotheses across languages: a test case in Spanish as a second language*. Tesis doctoral inédita. University of Southern California, Los Angeles.
- Van Naerssen, M. (1986). Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua: consideraciones inter-lenguaje; comprobación en el español. En J. Meisel (ed.), *Adquisición del lenguaje / Aquisição da linguagem*. Frankfurt: M. Kaus-Dieter Vervuert.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Yang, C. (2002). *Knowledge and learning in natural language*. Oxford: Oxford University Press.
- Zobl, H. y J. M. Liceras. (2006). "Competing grammars and parametric shifts in second language acquisition and the history of English and Spanish" En D. Bamman, T. Magnitskaia y C. Zaller (eds.), *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development (BUCLD)*, pp. 713-724. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Interlengua y aprendizaje / adquisición del español

Sonsoles Fernández

Escuela Oficial de Idiomas, Madrid

Fernández, S. (2009). Interlengua y aprendizaje/adquisición del Español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 50-54

Resumen: La autora realiza una serie de consideraciones en torno al Análisis de Errores (AE) aplicado a los aprendientes de segundas lenguas. Rechaza la utilización de la transferencia como único principio para la explicación de los mecanismos psicolingüísticos que llevan a la producción del error y propone sus posibilidades de tratamiento.

Palabras claves: Análisis de errores; Análisis contrastivo; Interlengua; Tratamiento del error

Abstract: The author makes some considerations about the error analysis (EA) applied to second language learners. Rejects the use of transfer as the sole explanation for the principle of psycho-mechanisms that lead to the production of the error and suggests its potential treatment.

Key Words: Error Analysis; Contrastive analysis; Interlanguage; Error treatment; Second Language Acquisition

Introducción

Hace ya una veintena de años (1990) que la que suscribe estas notas analizaba con todo el rigor posible la interlengua de aprendices de español procedentes de cuatro grupos de lenguas maternas diferentes y en tres niveles de aprendizaje (Fernández, 1997). La motivación procedía directamente de la clase, de la necesidad de contrastar, confirmar o rectificar las intuiciones y conclusiones del trabajo diario en el aula, de la necesidad de entender el proceso de cómo se aprende una lengua, de qué mecanismos se ponen en marcha, por qué estadios se pasa, qué aspectos son más asequibles y cuáles más resistentes, por qué las diferencias de resultados... todo ello con el objetivo de ayudar a los alumnos y favorecer su proceso de aprendizaje.

De la clase y para la clase: durante todos estos años y hasta hoy ha sido una tarea constante el aplicar las conclusiones que se derivaron de aquella investigación y traducirlas en propuestas didácticas.

Y he seguido y sigo fiel a ese planteamiento de estudiar e indagar sobre los aspectos relacionados con el aprendizaje/adquisición que me cuestionan las clases, que más me atraen –o más me piden– para aplicarlo, para buscar siempre cómo

favorecer el proceso de los aprendices de E/LE. Investigación y aplicación son pilares que se apoyan mutuamente: sin una investigación y un estudio sólidos, las propuestas didácticas pierden consistencia y lo que llega a los profesores y alumnos carece muchas veces de sentido; por otro lado, son los aprendices, la clase, los que nos cuestionan y nos solicitan muchas veces las líneas de investigación. Esa es mi perspectiva y desde ahí surgen las consideraciones y propuestas que planteo en estas notas, que no pretenden ser exhaustivas, sino apenas complementarias a las que ya se han expuesto:

Evolución de la Interlengua: variedad de resultados

La permeabilidad de las IL posibilita que los nuevos datos de la lengua meta “input” sigan calando, reestructurando el sistema y haciendo evolucionar así la interlengua (en adelante, IL) hacia nuevos estadios. Si se pierde esa permeabilidad se produce el estancamiento y la fosilización. Desde una perspectiva didáctica el objetivo es evitar ese estancamiento y favorecer la evolución de la IL, que asimilamos al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende ¿Cómo hacerlo?

¿Qué es lo que hace que la interlengua evolucione, se enriquezca, se torne más flexible y se superen los errores transitorios, incluso los resistentes? O por el contrario ¿qué es lo que entorpece o impide ese proceso? ¿Por qué la variedad de resultados en una misma clase?

Sugiero ensayar con las estrategias del “buen aprendiz” o aprendiz con éxito y profundizar en las causas y variables que entran en juego (edad, lengua y culturas de procedencia, motivación, actitud, creencias, estilos cognitivos y... capacidad de riesgo, tolerancia, autonomía, entorno, instrucción, métodos... y

De entre ellos, la clase me lleva a destacar:

- Las variables debidas a la motivación del aprendiz y a las expectativas que tienen relación con el aprendizaje de la lengua (Ver Gardner (1985), Schuman (1978), L. Bergillos 2004)).
- El caudal de datos (‘input’) a los que se está expuesto y con los que se interacciona tanto en riqueza como en calidad (Ver el repaso que hace Larsen - Freeman y Long, 1991).
- El papel de las actividades de clase, especialmente, la interacción y “negociación del significado”, el enfoque de “acción” con “tareas” en las que la motivación, las actividades comunicativas, la atención a la forma y desarrollo

de estrategias se conjugan. (Ellis, 1992, Larsen - Freeman y Long, 1991, Doughty y Ortega (2000).

Competencia pragmática

Es este otro ámbito especialmente atractivo, apenas esbozado en el caso del E/LE- y con una proyección determinante en un aprendizaje de la lengua orientado a la acción comunicativa. Se ha producido aquí una renovación fructífera de los trabajos interlingüísticos, al analizar las producciones en sus contextos concretos, asociadas a una sociedad, a una cultura e incluso a una visión del mundo. Esta apertura favorece la comprensión no sólo de los exponentes lingüísticos, sino también de los comportamientos, lo que posibilita la adecuación sociolingüística. (Ver Ellis, 1994 y Kasper, 2000). De entre los muchos aspectos dignos de estudio, señalo los siguientes:

- Características y desarrollo de los actos de habla comprensión y producción: gestión de la conversación (tomar la palabra, interrumpir, reaccionar, atenuar, objetar...) pedir información, solicitar un favor, disculparse, agradecer, hacer cumplidos, invitar, rechazar, sugerir, ordenar, felicitar, aclarar malentendidos.
- Desarrollo de la fluidez y desarrollo de la corrección.
- Aspectos discursivos: géneros textuales, en diferentes ámbitos: académico, periodístico, político, administrativo...)
- El vasto campo de las implicaturas en diferentes registros. La expresión del humor. Rasgos de la ironía.
- El interesante ámbito, más trabajado, de la cortesía
- Los temas de género y su repercusión en el lenguaje, modelos de lengua en los materiales y en el de los profesores/as

Secuencias de desarrollo, errores y estrategias

El estudio de **secuencias de desarrollo** de determinadas estructuras es un ámbito vasto y fecundo (ver Ellis, 1990), en el que queda muchísimo por investigar. **El Análisis de errores** sigue vigente y sigue atrayendo a muchos profesores e investigadores, aunque sería deseable no limitarse a los errores, sino contrastarlo con los “no errores”, es decir, con el análisis de la interlengua.

Se observa, también, que en algunos trabajos, especialmente en memorias de máster, se produce una simplificación en la explicación de los errores, atribuyéndolos – yo diría forzosamente- a la interferencia de la LM, incluso en los casos en los que en la LM no

existe la estructura paralela al error. Sin negar la interferencia como estrategia interlingüística, ese reduccionismo es una vuelta atrás que obvia la indagación de otras **estrategias** propias del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, estrategias y **proceso** abordables tanto en el descubrimiento progresivo e interiorización de los recursos lingüísticos como en el desarrollo de las actividades comunicativas (interacción, comprensión y expresión orales y escritas). Y todo ello en diferentes niveles y contextos. .

Interlengua, currículo y evaluación

¿Los niveles de competencia que establece el *MCER* y las concreciones curriculares en cada contexto se adecuan a lo que sabemos hoy sobre el desarrollo de las interlenguas de los aprendices y sobre el orden y secuencias de adquisición? Podríamos contestar que al menos se intenta, pero sería deseable una investigación en acción que aportara datos para contrastar esa adecuación de los currículos concretos a los ritmos de apropiación de la lengua.

Como conclusión y propuesta

Cartografía y planes de investigación

Termino con este punto que de alguna forma se refiere a todos los demás. Lo que encontramos en relación con el aprendizaje/adquisición del español son investigaciones meritorias y estudios puntuales algunos más sólidos que otros, de una amplia gama de aspectos, especialmente de análisis de errores y de secuencias de desarrollo. Pero parece que todo ello se pierde en la inmensidad.

Sería necesario, por un lado, un amplio mapa de trabajo, por qué no en una “wiki”, donde todos los investigadores relacionados con el ámbito de la adquisición/aprendizaje del español como lengua no materna, pudieran colgar sus trabajos y dónde los futuros investigadores pudieran valorar los aspectos investigados y en qué contextos y dónde sería oportuno aportar un nuevo estudio (bien puede ser la contribución de un trabajo de Master). Ello nos ayudaría, además, a conocer mejor lo que se está estudiando, facilitaría las citas y con ello la proyección del corpus de investigación sobre el español, poco conocido dentro de propio ámbito, ignorado, prácticamente, fuera.

Aliado a esto y dando un paso en la madurez de los estudios de adquisición/aprendizaje del español, sería deseable que departamentos o equipos se

especializaran en determinados ámbitos y fueran la referencia para los que trabajaran sobre algunos de esos aspectos. Más, si en esos equipos se lleva a cabo una buena planificación, no sólo las tesis, sino los trabajos de los DEA o las puntuales memorias de Máster irían cubriendo un mapa de investigación en el que cada aportación se contrastaría y sumaría al conjunto y no se perdería en el currículo de su autor.

Felicito a quienes lo están intentando y me atrevo a proponérselo a todos.

Referencias

- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fernández, S.. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE*, Madrid: Edelsa.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and second Language Acquisition: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Kasper, G. y M. A. DuFon (2000). La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva en C. Muñoz, Op. cit.
- Larsen-Freeman, D. y M..H. Long (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos (1994).
- Lorenzo Bergillos, J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J.S. Lobato y I. Santos (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: Sgel.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Versión en español, 2002. Madrid: MEC y Anaya.
- Ortega, L. (2000). El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística. En C. Muñoz Op. Cit.
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. Gringas. (Ed). *Second language Acquisition and Foreign language teaching*, Arlington (VA): Centre for AL.

La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE.

Carlota Piedehierro

École des Hautes Études en Sciences Sociales (París)
y Universidad Autónoma (Madrid)

carpisa1702@hotmail.com

Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 55-86

Resumen: Una rama de la investigación sobre escritura en segundas lenguas ha mostrado que las experiencias previas de aprendizaje pueden influir en el comportamiento escritor y en los productos escritos de usuarios de lenguas segundas, determinando tanto la aptitud de los escritores como la calidad de los textos. Este trabajo presenta un estudio que pretende mostrar la existencia de un proceso de *transferencia de instrucción* (Selinker, 1972) presente en la IL de productos escritos de un grupo de estudiantes francófonos de español lengua extranjera (ELE). Su objetivo fue establecer si distintos modelos de instrucción pueden ser un factor que explique el uso y el nivel de dominio de un determinado mecanismo lingüístico, los marcadores discursivos, por parte de estos usuarios cuando redactan un texto argumentativo. Aunque el tamaño de la muestra restringe la posibilidad de establecer generalizaciones, los resultados abren puertas a futuros estudios que pretendan dar cuenta de que ciertas metodologías de enseñanza de la escritura de lenguas segundas pueden ser más y menos efectivas a la hora de promover la adquisición de ciertos mecanismos discursivos (v.gr. los marcadores del discurso) asociados a determinadas demandas textuales (v.gr. particularidades asociadas a las secuencias textuales en cada lengua).

Palabras clave: Interlengua, transferencia de instrucción, marcadores discursivos, escritura en L2.

Abstract: A branch of research on writing in second languages has shown that learning experiences can influence the behavior and writer on products written for second language users, determining the ability of both the writers and the quality of the texts. This paper presents a study that aims to show the existence of a transfer instruction (Selinker, 1972) present in the IL product written by a group of French-speaking students of Spanish foreign language (ELE). Its aim was to establish whether different models of instruction may be one factor explaining the use and level of mastery of a specific mechanism linguistic discourse markers by these people when you write an argumentative text. Although the sample size limits the possibility of generalizations, the findings open doors to future studies that seek to account for certain methods of teaching writing to second language can be more and less effective in promoting the acquisition of discursive mechanisms (e.g. discourse markers) associated with certain textual demands (e.g. the sequences associated with specific text in each language

Key Words: Interlanguage; Instruction transfer; writing; discourse markers; Second Language Acquisition

1. Introducción. La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la escritura en L2

Una rama de la investigación sobre la escritura en lenguas segundas ha intentado estudiar cómo las experiencias previas de aprendizaje y los tipos de instrucción influyen en los procesos y los productos de escritura de los aprendices. Los hallazgos de ciertos trabajos han dado cuenta de tres fenómenos significativos: en primer lugar, parece que los contextos de aprendizaje y la metodología de enseñanza influyen en las habilidades de escritura de los aprendices. Así lo señalan Roca de Larios y Murphy (2001), quienes recogen estudios que dan cuenta de este hecho: las experiencias previas de aprendizaje pueden influir en la planificación de los textos escritos en L2, ya que se transfieren entre las lenguas (Cumming, 1989; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden explicar que los escritores competentes presten más atención a la organización general del texto mientras planifican y escriben que los no competentes (Sasaki y Hirose, 1996; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden influir en la concepción que el estudiante tiene sobre sí mismo como escritor (Victori, 1995; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001), pueden explicar lagunas notorias en el desarrollo de la precisión sintáctica, fluidez, organización y coherencia textual (Tarone *et al.*, 1993; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001) o también pueden determinar la forma como el estudiante se enfrenta a la revisión de sus escritos (Porte, 1996, 1997; cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001). Por otro lado, ciertos tipos de intervención pedagógica pueden mejorar el proceso de escritura o el producto escrito: Sengupta (2000) vio que la enseñanza explícita de las estrategias de revisión en el aula tiene una marcada influencia en la escritura y el balance que hicieron Kern y Schultz (1992) de la inserción de un nuevo programa sobre la enseñanza del francés LE en una universidad americana concluyó que un programa orientado discursivamente (y no gramaticalmente) puede ser efectivo para desarrollar la lengua escrita y que la enseñanza de la escritura altamente integrada con la lectura de textos y centrada en el proceso además de en el producto tiene efectos positivos para el desarrollo de escritura.

En segundo lugar, parece que las destrezas de escritura adquiridas en experiencias previas de aprendizaje se transfieren entre las lenguas. Esta hipótesis, lanzada por Cummins (1981, cfr. en Carson y Kuehn 1992) sostiene que existe un nivel básico de dominio cognitivo/académico que es común a todas las lenguas escritas, el cual se manifiesta en actividades donde el escritor, al no poder asumir una realidad compartida con el lector, ha de desarrollar ciertas demandas de tipo cognitivo

para resolver un problema comunicativo. Según Cummins, los escritores que han desarrollado habilidades para producir textos de estas características en su L1 solo deben adquirir los rasgos superficiales que les permitan escribir esos textos en la L2, ya que el nivel básico de dominio cognitivo/académico permitirá al escritor transferir sus destrezas literarias desde su lengua nativa a otras lenguas. Para que se cumpla la transferibilidad, existe una hipótesis de interdependencia: es necesario un contexto de instrucción adecuado y una motivación por parte del aprendiz. A partir de esta hipótesis, Mohan y Lo (1985) publicaron un estudio en el que habían previsto encontrar que ese nivel principal de dominio cognitivo/académico apareciera en los textos escritos de estudiantes chinos de inglés LE. Tras comparar los escritos de estudiantes procedentes de dos centros distintos (Hong Kong y British Columbia) llegaron a la conclusión de que las diferencias entre ambos grupos estaban relacionadas con el tipo de instrucción que habían recibido los alumnos: los de Hong Kong habían sido instruidos según un tipo de pedagogía donde destacaba el énfasis en la corrección a nivel de frase y precisión lingüística, mientras que los de British Columbia habían recibido instrucción donde se incluía organización de la estructura de los textos. A la vista de los datos, Mohan y Lo sugirieron que las dificultades de los hablantes chinos a la hora de escribir en inglés estaban, más que en las diferencias discursivas de ambas lenguas, en factores relacionados con el desarrollo de la habilidad de escritura de los alumnos, donde sus experiencias previas de aprendizaje tendrían un papel fundamental. Partiendo también del modelo de Cummins, Carson y Kuehn (1992) llevaron a cabo una investigación con hablantes chinos estudiantes de inglés L2. Asumieron que aquellos alumnos con una competencia discursiva desarrollada en L1 podrían beneficiarse de la transferencia de esta habilidad al escribir en L2, mientras que los que no la hubieran desarrollado en su L1 deberían desarrollarla conforme adquieran su L2 y, como consecuencia, no podrían beneficiarse de dicha transferencia. El análisis de las muestras les llevó a concluir que: a) un contexto educativo adecuado permite la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas, pero esta transferencia parece estar condicionada por una variable de aptitud general hacia la escritura en cualquier lengua: los buenos escritores en L1 lo serán en L2, pero los escritores no cualificados en L1 no lo serán en la L2. Ahora bien, si los escritores no cualificados en la L2 muestran lagunas en su formación en L1 y tienen sin embargo aptitudes para la escritura, entonces sí puede suceder que exista un potencial buen escritor en L2; b) parece que la competencia discursiva en L1 decrece según aumenta en L2 y, más aún, parece que hay un factor de aptitud lingüística que impone una barrera del desarrollo de la escritura en L1 y L2 al mismo

tiempo, hasta el punto de que a mayor tiempo pasado en un contexto de L2, crece el desgaste en el nivel de dominio de escritura en L1. La hipótesis de Cummins fue también probada en un estudio llevado a cabo en un contexto de enseñanza de español LE en los Estados Unidos. Valdés *et al.* (1992) analizaron las redacciones de estudiantes estadounidenses inscritos en tres niveles de dominio de español. Pretendían ver hasta qué punto los alumnos eran capaces de mostrar rasgos discursivos como organización textual o coherencia según su nivel de dominio de la L2. Para ello, pidieron a los estudiantes que redactaran un escrito a partir del tema “Yo”. Las muestras recogidas señalaron que, aunque el nivel de dominio de la L2 está relacionado con la mayor calidad de los textos (los productos aumentaron en sofisticación y complejidad de acuerdo con el aumento de nivel de dominio en la L2), los alumnos de nivel más bajo fueron capaces de escribir textos coherentes y mínimamente estructurados, lo cual avalaría la hipótesis de Cummins según la cual existe una transferencia de las habilidades de escritura de la L1 a la L2. Esto se vio también en que las redacciones mostraban patrones de escritura típicos del inglés aunque, por otro lado, el nivel de dominio de la L2 parecía estar también relacionado con la capacidad para mostrar en el texto convenciones de escritura más cercanas a los patrones del español, dado que los alumnos de mayor nivel fueron los que escribieron textos más cercanos al español. Ahora bien, Valdés *et al.* señalan que la hipótesis de la interdependencia de Cummins puede no estar clara cuando las tareas de escritura son diferentes a las que usaron en su investigación, es decir, cuando géneros particulares requieren autenticidades culturales tanto en la forma como en el estilo. Las autoras suponen que para los estudiantes americanos de ELE el proceso de aprender cómo usar una voz y un estilo diferentes de aquellos desarrollados en su L1 debe suponer una “reestructuración” de sus experiencias y estrategias, lo cual supondría admitir que en la transferencia de destrezas de escritura habría otros factores implicados aparte del contexto de instrucción adecuado, la motivación, el nivel de dominio de la L2 y la aptitud escrita.

Finalmente, las investigaciones sobre escritura en segundas lenguas han señalado que hay determinadas tareas escritas que implican una reestructuración de las habilidades y conocimientos adquiridos previamente. Idiazabal y Larringan (1997) probaron la hipótesis de Cummins con una tarea específica que requería la producción de un texto con autenticidades culturales por parte de alumnos de trece años en contextos bilingües de instrucción (vasco/español). El texto consistía en una carta, según la secuencia argumentativa, que los alumnos debían dirigir al director del colegio, explicando su opinión a propósito de una medida que este pretendía tomar:

prohibir todo tipo de actividades extraescolares. Los alumnos fueron instruidos para escribir la carta en vasco a partir de un tratamiento desarrollado en forma de taller de escritura. Partiendo de la idea de que la enseñanza de dominios discursivos en una lengua debe facilitar la utilización de esos mismos dominios en otra lengua, su hipótesis de partida fue que la instrucción explícita sobre cómo desarrollar una tarea (escribir una carta) tendría beneficios no solamente en la lengua en la que se enseña (vasco) sino también en una segunda (castellano), incluso si los alumnos no han trabajado ese tipo de tarea en esa lengua. Tras analizar la fase de introducción de la carta, evidenciaron la transferencia del aprendizaje de los rasgos discursivos desde la L1 a la L2, pero los autores señalan que no se obtuvieron progresos en los aspectos más difíciles de la fase introductoria de los textos argumentativos, es decir, en la reformulación de la controversia del tema que se debate y en la gestión de la polifonía. Ellos explicaron que esto se podía deber, en primer lugar, a la ineficacia del tipo de tarea utilizada para desarrollar estos rasgos y, en segundo lugar, porque parece que hay todavía un aprendizaje pendiente, específico de cada lengua, que tiene que ver con el léxico del discurso argumentativo, con los organizadores textuales, con las expresiones metadiscursivas y retóricas (Cuenca, 1995).

Los resultados de estos trabajos conducen a las siguientes consideraciones: en primer lugar, las experiencias previas de aprendizaje pueden tener efectos en la escritura en lo que se refiere al desarrollo de las competencias de organización y revisión de los escritos (Sasaki y Hirose, 1996 y Porte, 1996, 1997, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001; Sengupta, 2000) al mismo tiempo que pueden explicar las deficiencias de la competencia escrita en L2 (Tarone *et al.*, 1993 y Porte, 1996, 1997, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001) o incluso la concepción que el aprendiz tiene sobre sí mismo como escritor (Victori, 1995, cfr. Roca de Larios y Murphy, 2001); por otro lado, cierto tipo de intervenciones pedagógicas puede mejorar los productos escritos (Kern y Schultz, 1992); los hallazgos también muestran que se cumple la hipótesis de Cummins sobre la transferibilidad de la escritura entre las lenguas, esto es, que bajo ciertas condiciones de aprendizaje, los aprendices se benefician de las habilidades de escritura que han desarrollado para otras lenguas (Carson y Kuehn, 1992) si bien esta transferibilidad está determinada, además de por el contexto adecuado de instrucción, por las experiencias previas de aprendizaje (Mohan y Lo, 1985). Ahora bien, parece que hay una variable relacionada con la aptitud que influye en la posibilidad de la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas (Carson y Kuehn, 1992) y, además, parece que esta aptitud no está disponible para el desarrollo de la competencia escrita al mismo nivel en la L1 y la L2, hasta el punto de

que el desarrollo de la competencia escrita en la L2 puede ocasionar fenómenos de pérdida o desgaste de la escritura en L1 (Carson y Kuehn, 1992); finalmente, además de la aptitud, el nivel de dominio de la L2, la transferencia de las habilidades de escritura entre las lenguas y los contextos de aprendizaje adecuados, parece haber un tipo de variable relacionada con el tipo de tarea que exija la actividad escrita, hasta el punto de que ciertas demandas textuales, especialmente las relacionadas con especificidades culturales, implican una reestructuración de ciertas experiencias y estrategias (Valdés *et al.*, 1992) y un aprendizaje determinado sobre rasgos específicos para cada lengua (Idiázabal y Larringan, 1997).

El presente trabajo parte de algunas de estas consideraciones: se concibió con la idea de que los productos escritos de los aprendices francófonos de ELE se ven influenciados por las experiencias previas de aprendizaje, y que esto redundaría en tres cuestiones fundamentales: en primer lugar, se asumió que los estudiantes se beneficiarían de sus habilidades de escritura en L1, las cuales serían transferidas a sus escritos en español; por otro lado, se postuló que una tarea determinada que requiriera ciertas demandas textuales implicaría la puesta en práctica de ciertos conocimientos discursivos ligados exclusivamente al aprendizaje de la L2; finalmente, se planteó que estos conocimientos discursivos no transferibles y, por tanto, adquiribles solamente a través del proceso de instrucción, podrían mostrar variabilidad en dos grupos de aprendices que han estado expuestos a diferentes contextos de aprendizaje y bajo distintas metodologías de instrucción. El elemento lingüístico objeto de estudio de la variabilidad fue un ítem discursivo al que Idiázabal y Larringan (1997) acuerdan como adquirible únicamente desde la lengua meta, a saber, los organizadores textuales (para nosotros, marcadores discursivos). Se planteó un estudio de interlengua sobre producciones escritas de dos grupos de aprendices con diferentes experiencias de aprendizaje en contexto de enseñanza formal a los que se les pidió realizar una tarea similar a la planteada en el trabajo de Idiázabal y Larringan (1997): escribir una carta sobre un tema polémico.

Porquier (1977) señala que en los contextos de aprendizaje formales parece darse el caso de que, al estar la enseñanza dirigida, el corpus de errores de los aprendices pueda resultar homogéneo, ya que aquí el feedback y el input del profesor y de los materiales de enseñanza juegan un papel decisivo en el aprendizaje del alumno, al ser la única fuente para desechar o confirmar sus hipótesis. En relación a esto, otros autores (Nemser, 1971; Corder, 1971) señalan que la interlengua de un grupo de aprendices con el mismo nivel de L2 y que comparten lengua materna puede mostrar características similares. A partir de estos hechos, se postuló que un estudio

de interlengua sobre producciones escritas podría dar cuenta de que las diferencias de los dos grupos de aprendices de esta investigación a la hora de usar ciertos mecanismos, los marcadores discursivos, asociados a una tipología textual determinada, la argumentación, pueden explicarse por efecto de sus experiencias previas de aprendizaje.

De acuerdo a las anteriores consideraciones, este estudio planteó tres preguntas:

- Dos grupos de aprendices con la misma lengua materna y un número equivalente aproximado de horas de instrucción de español como lengua extranjera, pero con diferentes experiencias previas de aprendizaje, ¿utilizan el mismo tipo de marcadores discursivos y con la misma frecuencia a la hora de realizar una tarea concreta, la redacción de un texto argumentativo?;

- Si hay alguna diferencia significativa en el tipo y la frecuencia de uso de un marcador determinado entre esos dos grupos, ¿puede afirmarse que esa diferencia significativa está motivada por diferentes experiencias previas de aprendizaje?;

- Si las distintas experiencias previas de aprendizaje explican las diferencias en cuanto al tipo y la frecuencia de uso de un determinado marcador en la redacción de un texto argumentativo, ¿puede afirmarse que también explican el nivel de dominio en cuanto al uso apropiado de ese marcador?

2. Método

2. 1. Informantes

El Grupo 1 estaba formado por estudiantes con francés L1 inscritos en el Instituto Cervantes de París que no habían recibido instrucción en español en el colegio o en el instituto. Podían haber recibido instrucción en otros contextos de enseñanza, o haber estudiado en países hispanohablantes. El número de horas de instrucción aproximado en el momento de la recogida de datos estaba entre 340-400 horas. Aunque algunos informantes habían estudiado español o habían pasado períodos de tiempo en países hispanohablantes, para el presente estudio no se tuvo en cuenta este dato a efectos de cómputo de horas de instrucción. El Grupo 2 estaba formado por estudiantes con francés L1 inscritos en primer año de carrera en la Universidad Paris-Dauphine que no hubieran recibido instrucción en el Instituto Cervantes ni hubieran estudiado español o haber pasado períodos de tiempo en países hispanohablantes. Todos debían haber pasado el BAC (selectividad) en

español en junio de 2004. El número de horas de instrucción aproximado en el momento de la recogida de datos era de unas 450 horas.

2. 2. Diseño

Se hizo un análisis transversal. Los informantes del Grupo 1 realizaron la prueba en casa (noviembre 2004). Se les dio instrucciones precisas para su elaboración: no debían realizarla en más de una hora y no podían usar materiales de apoyo (como manuales o diccionarios) para hacerla. Se utilizaron 5 clases de las que se obtuvo un total de 37 muestras. Las muestras del Grupo 2 se recogieron el primer día de curso según programación de la Universidad Paris-Dauphine (octubre 2004). La prueba se realizó durante una sesión de una hora, en tiempo de clase. No pudieron utilizar materiales de apoyo (como manuales o diccionarios) para hacerla. Se utilizaron tres clases de las que se obtuvo un total de 75 muestras. De acuerdo con los criterios definidos, fueron desechadas 9 muestras del Grupo 1 y 10 muestras del Grupo 2¹. Se tomaron, finalmente, 25 muestras al azar de cada grupo a partir de las no rechazadas.

2. 3. Materiales

Todos los informantes fueron sometidos a una prueba que constaba de dos partes (véase Apéndice): un cuestionario realizado con el objetivo de describir el perfil de los informantes de los dos grupos y una instrucción para realizar una tarea de redacción consistente en la elaboración de una carta dirigida a la sección “Cartas al director” de un periódico en la que los informantes tenían que exponer sus ideas a favor o en contra a partir de un tema polémico: *El gobierno ha decidido prohibir completamente el consumo del tabaco en todo el país*. La tarea incluía una tabla con una serie de marcadores para realizar la argumentación, agrupados a partir de funciones². Esta tabla pretendía controlar el uso de varios marcadores. Se dio

¹ Del Grupo 1 se rechazaron 9 muestras por los siguientes motivos: informantes con lengua materna no francesa: inglés (2); informantes que habían recibido instrucción en el colegio y en el instituto: 7. Del Grupo 2 se rechazaron 10 muestras por los siguientes motivos: informante bilingüe español-francés: 1; informantes con dos lenguas maternas: francés-chino (2); árabe-francés (2); nabyale-francés (1); portugués-francés (1); informante con lengua materna no francés: sueco-chino (1); informante que no había hecho 5 años de español antes y no había pasado el BAC en español: 1; informante con estudios en país hispanohablante: 1.

² Los parámetros están inspirados en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés (1999): el parámetro “para ordenar la información” recogía marcadores del subtipo ‘ordenadores’ (tipo ‘estructuradores de la información’); el parámetro “para expresar una idea diferente o contraria a la anterior” recogía marcadores del subtipo ‘contraargumentativos’ (tipo ‘conectores’); el

instrucciones precisas sobre que no era obligatorio fijarse en la tabla y que los marcadores podían no usarse o usarse otros diferentes.

2. 4. Procedimiento

Tras la recogida de datos, se procedió del siguiente modo: en primer lugar, se analizaron los cuestionarios, con el objetivo de definir el perfil de los informantes y poder establecer que los dos grupos poseían diferentes experiencias de aprendizaje; a continuación, se analizaron los marcadores discursivos utilizados por los informantes en la redacción de la tarea, con el objetivo de responder a la primera pregunta de esta investigación; finalmente, se analizó un marcador determinado, tras comprobar que se cumplía la primera pregunta de investigación.

Procedimiento del análisis del cuestionario. Para este análisis se recogieron todos los datos de los cuestionarios completados por todos los informantes seleccionados y se analizaron las respuestas de los nueve apartados en los que se dividía la pregunta 5³. Las respuestas fueron agrupadas en tablas. Se diseñó una tabla para cada pregunta que incluía los datos de los dos grupos para facilitar su descripción. El análisis del cuestionario se hizo a partir de la agrupación de las preguntas de acuerdo con tres objetivos: a) obtener información sobre las experiencias previas de aprendizaje de los informantes (preguntas 5.a., 5.b., 5.e.); b) obtener información sobre el “comportamiento escritor” de los alumnos en clase de español (pregunta 5.c., 5.d., 5.f., 5.h., 5.i.); y c) controlar que todos los informantes conocen las características de la tarea (5.g). En la descripción de los datos, solo se tuvieron en cuenta las respuestas más relevantes, es decir, aunque los informantes, en algunas preguntas, podían dar opción a señalar “otras”, no se describieron esas respuestas.

parámetro “para recapitular o concluir una serie de ideas” recogía marcadores del subtipo ‘recapitulativos’ (tipo ‘reformuladores’); el parámetro “para introducir un ejemplo o una concreción” recogía marcadores del subtipo ‘de concreción’ (tipo ‘operadores argumentativos’); finalmente, el parámetro “para reforzar una idea o un argumento que se quiere defender” recogía marcadores del subtipo ‘de refuerzo argumentativo’ (tipo ‘operadores argumentativos’) y el marcador *en efecto* que, aunque pertenece al subtipo ‘explicativo’, puede ser un marcador que cumpla la función descrita en este grupo: reforzar una idea o un argumento que se quiere defender.

³ Las razones por las que no fueron analizadas las respuestas a las preguntas 1-4 fueron que: las preguntas 1 y 2 habían sido incluidas para hacer un informe ajeno a esta investigación; la pregunta 3 fue utilizada para realizar la selección de los informantes; la pregunta 4 se incluyó porque a los informantes se les había explicado que iban a ser sujetos de un estudio que pretendía investigar las dificultades que tienen los alumnos francófonos cuando estudian español y esta pregunta se refería precisamente a esta cuestión.

Procedimiento del análisis de los marcadores. Para este análisis se transcribieron todas las muestras, se contabilizaron todos los marcadores discursivos que en ellas aparecían y se agruparon los marcadores usados por los dos grupos en *tipos* y en *subtipos* (siguiendo la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés, 1999) para hacer un análisis comparativo a partir de valores absolutos, es decir, sin tener en cuenta el número de apariciones según los sujetos.

Procedimiento del análisis de « en efecto ». Para el análisis de este marcador se hizo, en primer lugar, un estudio comparativo de su frecuencia de aparición según cada grupo y según el número de sujetos que lo utilizaron y, después, se llevó a cabo un estudio lingüístico para analizar si los usos de *en efecto* en los textos de los informantes eran apropiados (correctos) o inapropiados (incorrectos).

Para el estudio lingüístico se procedió del siguiente modo: i) se definieron los contextos obligatorios de la aparición de *en efecto* en español; ii) se aislaron los fragmentos de texto de las muestras donde aparecía el marcador; iii) se creó una herramienta de análisis para medir los usos apropiados e inapropiados según la definición de los contextos obligatorios; iv) finalmente, se explicaron las posibles causas de las producciones inapropiadas en los dos grupos y se agruparon los usos apropiados e inapropiados por grupos para ver si había diferencias significativas.

El estudio lingüístico de *en efecto* reveló que se trata de una locución adverbial que actúa como conector, es decir, que relaciona dos miembros discursivos a los que afecta o sobre los que opera. Marcador típico de la lengua escrita, presenta un valor principal de reforzador de una aserción presentada en un miembro discursivo precedente (o inferible en el contexto textual) que se ve refrendada en el miembro discursivo que introduce. La refrenda en el segundo miembro puede indicar 'evidencia' (A: *Parece que va a llover*; B: *En efecto, el cielo está muy gris*), 'confirmación' (*Las llaves estaban, en efecto, donde tú me habías dicho*) o 'explicación' (*La Constitución europea rebasa incluso los límites de la concepción realista. En efecto, estamos hablando de un proyecto que ya, para empezar, es inmanejable*) con respecto al miembro discursivo anterior. El sentido de explicación es el que aparece en los textos de tipo argumentativo, donde *en efecto* se usa para introducir una explicación que sirve para validar o apoyar una idea o un argumento presentado previamente. En español, el uso del marcador *en efecto* en este sentido impone una restricción: el tema y el rema del primer miembro deben aparecer recuperados en el segundo miembro. Esta restricción implica, además, que el tema y el rema del miembro donde aparece el marcador establecen una relación de correferencia con el tema y el rema del miembro

discursivo que precede al marcador. Es decir, el segundo miembro confirma o explica algo que aparece en el primero y en ambos fragmentos se hallan piezas semánticamente equivalentes. Esta restricción impide que la información que se presenta en el segundo miembro para marcar la evidencia o explicar la del primero aparezca como una información nueva:

(1) “Bajo mi punto de vista, existen buenas razones para adoptar el primer modelo y rechazar el segundo; pero sin entrar en ellas en este momento, lo cierto es que la [Constitución europea](#) rebasa incluso los límites de la concepción realista.”

En efecto, estamos hablando de un [proyecto](#) que ya para empezar es inmanejable”. (Antonio Estella, *El País*, domingo 17/10/04)

En este ejemplo, el marcador *en efecto* explica y/o confirma, en el segundo miembro discursivo, la idea que aparece en el primero. Pero, además, establece dos equivalencias: por un lado -marcado en azul-, la palabra “proyecto” remite al conjunto “Constitución europea”; por otro lado -marcado en rojo-, la frase “es inmanejable” remite a la expresión “rebasa incluso los límites de la concepción realista”. Así:

Primer miembro del discurso		EN EFECTO	Segundo miembro del discurso	
Tema 1	La Constitución europea		Tema 2	Un proyecto
Rema 1	Rebasa incluso los límites de la concepción realista		Rema 2	inmanejable
Inferencia: apropiada: hay correferencia entre los temas y los remas.				

Para la medición del uso apropiado de *en efecto* se partió de la siguiente pregunta: el uso del marcador *en efecto*, en su sentido explicativo, ¿es pertinente en el lugar donde aparece?; esto es, ¿permite hacer las inferencias oportunas en español? Que se operacionalizó como: la aparición de *en efecto* en su sentido explicativo es pertinente si:

- a) Aparece utilizado como un conector, es decir, relaciona dos miembros discursivos a los que afecta o sobre los que opera;
- b) El tema y el rema del miembro discursivo que antecede al conector *en efecto* son recuperados en el segundo miembro discursivo.

3. Resultados

3. 1. Resultados del análisis del cuestionario

Los resultados del análisis del cuestionario fueron agrupados de acuerdo con los tres objetivos para los que fue creado:

Obtener información sobre las experiencias previas de aprendizaje de los informantes (preguntas 5.a., 5.b. y 5.e.). La pregunta 5.a. fue diseñada para conocer los manuales utilizados por los informantes durante sus clases de español y, de este modo, poder analizar su enfoque y la metodología de enseñanza de los marcadores discursivos. La siguiente tabla recoge las respuestas de los dos grupos:

LIBROS QUE HAN UTILIZADO	GRUPO 1	GRUPO 2
ESTE AÑO	<i>Gente 3, Sueña 4, Abanico.</i>	<i>Uso Intermedio</i>
EN AÑOS ANTERIORES	<i>Gente 1, Gente 2, Gente 3, Curso de Perfeccionamiento, Abanico, Rápido, Planeta 4, ¿A que no sabes?, Para empezar, Intercambio, Sueña 4.</i>	<i>Así es el mundo, Continentes, Gran Vía, En primera línea.</i>

Para el análisis de los libros se tomaron, del Grupo 1, los manuales que habían sido utilizados por los informantes tanto este año como en años anteriores (*Gente 3, Sueña 4 y Abanico*) y, del Grupo 2, solamente los manuales que habían utilizado en años anteriores (*Así es el mundo, Continentes, Gran Vía, En primera línea*)⁴.

Los manuales utilizados por los alumnos del Instituto Cervantes siguen un enfoque comunicativo de enseñanza: incluyen la práctica de las cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir) y presentan los contenidos gramaticales bajo funciones comunicativas. Los tres incluyen la enseñanza de las tipologías textuales donde los mecanismos de cada secuencia aparecen proyectados discursivamente. En cuanto a la enseñanza concreta de los marcadores discursivos, en el manual *Abanico* estos aparecen en varias unidades didácticas (conectores discursivos de causa y oposición asociados al género epistolar -Unidad 8, pp. 134-137; conectores discursivos de causa, de oposición y de organización de la información asociados a la función organizar el discurso -Unidad 10, pp. 163-167). En todos los casos, los marcadores aparecen contextualizados, asociados a una función y su práctica se hace a partir de los valores que tienen en el discurso. En el manual *Gente 3* la enseñanza

⁴ No se tuvo en cuenta el manual de este año porque las muestras se tomaron el primer día de curso y los alumnos no lo habían utilizado.

de los marcadores aparece en varias unidades didácticas, dentro de tareas que conducirán a desarrollar una tarea final, con prácticas contextualizadas para que los alumnos los utilicen según los valores que tienen en el discurso (marcadores discursivos relativos a la presentación o solicitud de información -Unidad 22, pp. 54-55-; organizadores discursivos asociados a la función “Estructurar la información en un registro formal” -Unidad 30, p. 71-; organizadores discursivos asociados a la función “Estructurar un correo electrónico” -Unidad 35, p. 81). Los marcadores discursivos en el manual *Sueña 4* aparecen en varias unidades didácticas asociados a las tipologías textuales o al desarrollo de la coherencia y cohesión textuales (marcadores discursivos asociados al desarrollo de la cohesión textual en la destreza de expresión escrita -Unidad 1, pp. 18-19-; mecanismos discursivos asociados a la tipología textual argumentativa en la destreza de expresión escrita -Unidad 4, pp. 72-73), siempre presentados desde un enfoque discursivo, contextualizados y según la función que cumplen en el texto.

Los manuales utilizados por los alumnos de la universidad están concebidos para preparar a los alumnos a la prueba del BAC (selectividad) en español, que puede ser oral o escrita. Las lecciones didácticas se organizan a partir de textos extraídos de obras literarias o de la prensa escrita. De acuerdo con la prueba del BAC, las lecciones presentan un texto a partir del cual los alumnos deben mostrar su nivel de comprensión, el cual se evalúa a partir de preguntas que se refieren al contenido del texto o a cómo está organizada la información. Después, los alumnos deben expresar su opinión personal a partir de preguntas guiadas o comentar una cuestión relacionada con el texto sobre civilización (cultura). En la parte de la expresión personal, se tiene en cuenta la riqueza de la lengua para evaluar las competencias lingüísticas del candidato (Rambaud, 2003:7). Finalmente, en esta prueba hay una parte de traducción. Por lo general, estos manuales no incluyen la enseñanza de las tipologías textuales ni plantean la enseñanza a partir de funciones como “expresar la opinión”, pese a que en la prueba se exige responder con la opinión personal. En lo que se refiere a la enseñanza de los marcadores discursivos, se presentan en listas de elementos traducidos a la lengua materna (cfr. *En primera línea*, p. 113; *Así es el mundo*, pp. 66-67) o aparecen como exponentes lingüísticos traducidos al francés sobre el margen de la página donde se describen los pasos para realizar la actividad (cfr. *Continentes*, p.97).

La pregunta 5.b. fue diseñada para obtener información sobre los materiales que los informantes utilizan en sus clases, por si era relevante para establecer diferencias en sus experiencias de instrucción. Las respuestas obtenidas, presentes

en la siguiente tabla, muestran que los materiales adicionales utilizados en los dos grupos son muy similares:

	GRUPO 1	GRUPO 2
Material audiovisual	películas, televisión (TVE)	Películas
Material audio	Casetes	Casetes
Material de lectura	novelas, artículos de periódicos o revistas	novelas, libros de literatura clásica, artículos de periódicos o revistas
Material de apoyo escrito	gramáticas, diccionarios, <i>Bescherelle</i> , ejercicios de otros libros	gramáticas, diccionarios, <i>Bescherelle</i> , ejercicios de otros libros

Aunque al analizar los resultados se observó que los informantes del Instituto Cervantes hacían referencia a mayor número de materiales utilizados en las clases aparte del libro de texto, este dato no nos permitió concluir que las diferencias en las experiencias de instrucción de los dos grupos en lo que se refiere a este hecho fueran diferentes, pues no tenemos información sobre los objetivos ni el procedimiento utilizados por los profesores a la hora de explotar estos materiales.

Finalmente, las respuestas a la pregunta 5.e., cuyo objetivo era saber si los informantes conocían las tipologías textuales y cuáles de ellas habían practicado más, muestran que, en general, los informantes del Instituto Cervantes han practicado más todas las tipologías textuales, mientras que los de la universidad han practicado sobre todo la secuencia relativa a la exposición y la argumentación:

SOBRE TODO HA ESCRITO	GRUPO 1	GRUPO 2
DESCRIPCIONES	10/25 (40%)	6/25 (24%)
NARRACIONES	12/25 (48%)	6/25 (24%)
EXPOSICIONES/ ARGUMENTACIONES	14/25 (56%)	19/25 (76%)
Otras (solo se incluyen las que se consideran respuestas a "otras")	Informe sobre un tema (1), resumen de libros o de artículos de prensa (1), texto publicidad (1).	Entrevistas (1), diálogos (1), comentario de textos (6), resumen de textos (1)

Obtener información sobre el "comportamiento escritor" de los alumnos (preguntas 5.c, 5.d, 5.f, 5.h, 5.i). La pregunta 5.c. buscaba obtener información sobre la importancia que los informantes acuerdan a cada una de las destrezas. Las

respuestas muestran que, en general, los alumnos de los dos grupos dan más importancia a las destrezas orales que a las escritas. Dentro de las destrezas orales, para los informantes del Grupo 1 escuchar es la más importante, mientras que para los del Grupo 2 lo es hablar, si bien ambos grupos valoran con alta puntuación las destrezas que consideran en segundo lugar según orden de importancia (hablar: 4,58 para el Grupo 1; escuchar: 4,26 para el Grupo 2). En cuanto a las destrezas escritas, la mayor diferencia que se aprecia en las respuestas de los grupos tiene que ver con la lectura (4,28 Grupo 1 frente a 3,73 para el Grupo 2). Finalmente, escribir parece ser para todos los informantes la destreza menos importante en clase:

DESTREZA MÁS IMPORTANTE	GRUPO 1	GRUPO 2
HABLAR (1-5)	Media: 4,58	Media: 4,78
LEER (1-5)	Media: 4,28	Media: 3,73
ESCUCHAR (1-5)	Media: 4,59	Media: 4,26
ESCRIBIR (1-5)	Media: 3,81	Media: 3,79

La pregunta 5.d., formulada para conocer la opinión de los informantes sobre lo que consideran más importante a la hora de escribir un texto en español reveló que, en general, los dos grupos coinciden en lo que se refiere a la importancia que dan a los parámetros señalados: lo más importante es demostrar que dominan la gramática y el vocabulario (4,41 para el Grupo 1; 4,43 para el Grupo 2), seguido de demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto (3,75 para el Grupo 1; 3,42 para el Grupo 2), mientras que lo menos importante para ambos grupos es demostrar que tienen conocimientos sobre cultura española (3,39 para el Grupo 1; 3,36 para el Grupo 2):

LO MÁS IMPORTANTE ES...	GRUPO 1	GRUPO 2
Demostrar sus conocimientos sobre cultura española (1-5)	Media: 3,39	Media: 3,36
Demostrar que domina la gramática y el vocabulario (1-5)	Media: 4,41	Media: 4,43
Demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto (1-5)	Media: 3,75	Media: 3,42

Otras (solo se incluyen las que se consideran respuestas a "otras"). (1-5)	Olvidar tu lengua de nacimiento (1), escribir con buena ortografía (1), sintetizar (1).	Escribir cosas interesantes (1); utilizar vocabulario (1); mostrar nivel de español (1); ser claro (1).
--	---	---

El objetivo de la pregunta 5.f. era obtener información sobre la dificultad que los informantes otorgan a la redacción de cada tipología textual. Si bien los datos muestran que los alumnos de los dos grupos perciben como más difíciles las tipologías expositiva y argumentativa, esta percepción parece mayor para los alumnos del Grupo 1 (68%) que para los del Grupo 2 (48%). Por otro lado, si la narración es la secuencia textual más fácil para los informantes del Cervantes (24%), no lo es para los de la universidad (40%), grupo para el que la tipología que presenta menos dificultad es la descripción (32%):

LO MÁS DIFÍCIL ES...	GRUPO 1	GRUPO 2
DESCRIPCIONES	10/25 (40%)	8/25. (32%)
NARRACIONES	6/25 (24%)	10/25 (40%)
EXPOSICIONES/ ARGUMENTACIONES	17/25 (68%)	12/25(48%)
OTROS	4/25 (16%)	1/25 (4%)

En cuanto a la pregunta 5. h., diseñada para conocer el recurso de los alumnos a su L1 cuando redactan textos argumentativos en ELE, muestra resultados muy similares entre los grupos: la mayoría de los informantes declara que intenta pensar directamente en español (52% en el G. 1 y 64% en el G. 2), los porcentajes en lo que se refiere al número de alumnos que declara pensar en su lengua materna y traducir al español cuando escriben textos argumentativos son muy similares (36% en el G. 1 y 32% en el G. 2) y, finalmente, casi ningún informante afirma pensar completamente en español (8% del G. 1 y 4% del G. 2):

CUANDO ESCRIBO UN TEXTO ARGUMENTATIVO	GRUPO 1	GRUPO 2
Pienso en francés y traduzco	9/25 (36%)	8/25 (32%)
Intento pensar directamente en español	13/25 (52%)	16/25 (64%)
Pienso en español	2/25 (8%)	1/25 (4%)

La pregunta 5.i. fue diseñada para saber qué elementos determinan un texto bien escrito según los informantes. Esta pregunta era abierta en su formulación y para su descripción se transcribieron, en primer lugar, las respuestas que dio cada informante y después se crearon parámetros generales para agrupar las respuestas y posibilitar su medición. La siguiente tabla resume las respuestas que dieron los informantes agrupadas según los siguientes parámetros:

CARACTERÍSTICAS DE UN TEXTO BIEN ESCRITO	GRUPO 1	GRUPO 2
Dominio de vocabulario (variedad, calidad, cantidad)	8/25; (32%)	15/25; (60%)
Dominio de gramática (sobre todo a nivel de corrección)	7/25; (28%)	18/25; (72%)
Claridad y/o sencillez y/o comprensibilidad	9/25; (36%)	8/25; (32%)
Sin faltas de ortografía	3/25; (12%)	3/25; (12%)
Elegancia, belleza	4/25; (16%)	-
Ideas buenas, interesantes y/o sinceras	2/25; (8%)	6/25; (24%)
No parece escrito por un extranjero	2/25; (8%)	-
Texto estructurado	5/25; (20%)	13/25; (52%)

En general, las respuestas parecen señalar que los informantes del Instituto Cervantes definen lo que es un texto bien escrito a partir de una serie muy variada de características, valoradas en una proporción cercana: la comprensibilidad (36%), el dominio de vocabulario, gramática o estructura (32%, 28% y 20% respectivamente), la ausencia de faltas de ortografía (12%), la presencia de buenas ideas (8%), ideas relativas a la belleza o elegancia del texto (16%) y a que el escrito no parezca extranjero (8%). Frente a estos datos, las respuestas dadas por los alumnos de Dauphine son más homogéneas tanto en la variedad de ideas señaladas como en el porcentaje de alumnos que las incluyen en su definición: así, la corrección gramatical no sólo es la característica más valorada sino que aparece incluida en las respuestas del 72% de los informantes. Este fenómeno también se manifiesta en rasgos como dominio de vocabulario y estructura, ambos señalados por más de la mitad de los informantes de este grupo (60% y 52% respectivamente). La comprensibilidad es menos valorada en el Grupo 2 (32%), al igual que la presencia de buenas ideas (24%) si bien esta última característica es más valorada que en el Grupo 1 (8%).

Controlar que los informantes conocen las características de la tarea (pregunta 5.g.). El objetivo de esta pregunta era obtener información sobre lo que los alumnos piensan que es un texto argumentativo, secuencia textual que se utilizó para la

recogida de datos. Las respuestas a esta pregunta podían dar información sobre el posible desconocimiento por parte de los alumnos de las características de esta tipología textual, lo que podría explicar ciertos rasgos en la redacción, de darse el caso de obtener respuestas que no se correspondieran con los rasgos que definen este tipo de textos. Como la formulación de esta pregunta era abierta, para la descripción de los datos se transcribieron, en primer lugar, las respuestas que dio cada informante. Después, se crearon parámetros generales para agrupar las respuestas y posibilitar su medición:

UN TEXTO ARGUMENTATIVO ES...	GRUPO 1	GRUPO 2
Texto con ideas contrarias razonadas/ argumentadas	13/25 (52%)	13/25 (52%)
Texto con estructura: ideas + conclusión	12/25 (48%)	3/25 (12%)
Texto donde el autor quiere convencer a alguien	9/25 (36%)	7/25 (28%)

Las respuestas que dieron los informantes señalan que todos conocen lo que es un texto argumentativo. El dato más llamativo es el diferente número de informantes que se refieren a la característica “estructura” en ambos grupos: si para el Grupo 1 este rasgo es definitorio de la secuencia argumentativa en un 48%, solo el 12% de los informantes del Grupo 2 hace mención a este elemento.

Conclusiones. Las respuestas al cuestionario pueden ayudar a describir el perfil de los informantes de acuerdo a las siguientes características:

i) En cuanto a las experiencias previas de aprendizaje: los informantes del Instituto Cervantes han estudiado con manuales que siguen un enfoque comunicativo o por tareas, que incluyen tipologías textuales (*Sueña 4*) y la enseñanza de los marcadores se orienta a partir de funciones donde estos mecanismos aparecen contextualizados (*Gente 3, Abanico*). Los informantes que provienen de liceos han estudiado con manuales que siguen un enfoque gramatical-textual. Estos manuales no incluyen la enseñanza de las tipologías textuales y la enseñanza de los marcadores no se orienta a partir de funciones comunicativas, sino traducidos desde la L1 (en algunos casos con traducciones inapropiadas) y sin aparecer contextualizados. Los dos grupos han utilizado diversos materiales de apoyo aparte del libro de texto. Finalmente, los informantes del Grupo 1 han practicado todas las tipologías textuales, mientras que los del Grupo 2 han practicado sobre todo argumentaciones y exposiciones.

ii) En cuanto al “comportamiento escritor”: los informantes de ambos grupos valoran, lo que más, escuchar y hablar, asimismo, la escritura parece ser para todos la

destreza menos valorada. Para los dos grupos lo más importante cuando escriben es demostrar que dominan la gramática y el vocabulario y, después, demostrar que saben estructurar un texto. Además, lo que les resulta más difícil de escribir es la argumentación. En general, los informantes de los dos grupos son conscientes de las diferencias entre ambas lenguas ya que intentan pensar en español cuando escriben un texto argumentativo. Lo que diferencia a los dos grupos es su consideración hacia lo que piensan que es un texto bien escrito. Para los informantes del Grupo 1, es la suma de muchos elementos en una proporción parecida y en el siguiente orden: comprensibilidad, variedad y riqueza de vocabulario, corrección gramatical, estructura, belleza, ortografía, buenas ideas, que no parezca extranjero; para los informantes del Grupo 2, un texto bien escrito es, sobre todo, un texto que muestra que hay dominio de gramática y de vocabulario y que está estructurado.

iii) Finalmente, en general, todos los sujetos conocen las características de la secuencia textual objeto de estudio, la argumentación.

Estos datos muestran que el comportamiento escritor de los alumnos revela perfiles de sujetos con características comunes en lo que se refiere a su preferencia por las destrezas orales, sus objetivos cuando redactan un texto en español, la tipología textual que les resulta más difícil y su nivel de conciencia sobre las diferencias entre su lengua materna y el español cuando escriben un texto argumentativo. Sólo parecen diferenciarse en las características que otorgan a lo que consideran un texto bien escrito. Además, los informantes de los dos grupos conocen lo que es la secuencia textual argumentativa. Lo que diferencia a los dos grupos es el enfoque de enseñanza que caracteriza sus experiencias previas de aprendizaje, lo cual se muestra en el tipo de textos que han practicado y en los enfoques didácticos de los libros utilizados (que responden a diferentes objetivos de enseñanza): los manuales de los dos grupos revelan las diferencias metodológicas de la instrucción recibida por los informantes en sus experiencias previas de aprendizaje, que pueden ilustrarse a partir de la siguiente tabla:

3. 2. Resultados del análisis de los marcadores

Se obtuvo un total de 288 apariciones de 47 marcadores diferentes. Del Grupo 1 se recogieron 133 apariciones de 35 marcadores diferentes y del Grupo 2, 155 apariciones de 36 marcadores diferentes. En general, los informantes de los dos grupos usaron, de media, el mismo número de marcadores (5.32 en el Grupo 1 y 6.2. marcadores en el Grupo 2).

En cuanto a la comparación de frecuencia de uso según los *tipos* de marcadores, los resultados mostraron que había diferencias en cuanto a la frecuencia de uso según los grupos, pero en ningún caso se pudo determinar (al aplicar la prueba del chi-cuadrado) que tales diferencias fueran significativas:

MARCADORES POR TIPOS	GRUPO I.1.	GRUPO I.2.	TOTAL
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	50	55	105
CONECTORES	35	49	84
REFORMULADORES	25	33	58
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	23	18	41

En cuanto a la comparación de frecuencia de uso de marcadores según los distintos *subtipos*, los resultados mostraron que las diferencias entre los grupos no son significativas en lo que se refiere a los marcadores ‘ordenadores’, ‘aditivos’, ‘recapitulativos’, ‘de refuerzo argumentativo’ y ‘de concreción’. Sin embargo, hay evidencia estadística suficiente para afirmar que los dos grupos muestran diferencias significativas en cuanto a frecuencia de uso de los siguientes marcadores: ‘consecutivos’ (chi-cuadrado=10,44; g.l.=1; $p < 0,01$), ‘contraargumentativos’ (chi-cuadrado=7,04; g.l.=1; $p < 0,01$) y ‘explicativos’ (chi-cuadrado=9,64; g.l.=1; $p < 0,01$).

MARCADORES POR SUBTIPOS		GRUPO I.1.	GRUPO I.2.	TOTAL
ORDENADORES	DE APERTURA	22	26	48
	DE CONTINUIDAD	25	21	46
	DE CIERRE	3	8	11
ADITIVOS		7	15	22
CONSECUTIVOS		4	23	27
CONTRAARGUMENTATIVOS		24	11	35
EXPLICATIVOS		3	20	23
RECAPITULATIVOS		22	13	35
DE REFUERZO ARGUMENTATIVO		10	9	19
DE CONCRECIÓN		13	9	22

Conclusiones. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, los datos comparativos en cuanto a frecuencia de uso de los marcadores señalan que no podemos afirmar que haya diferencias significativas entre los dos grupos de informantes de este estudio según los *tipos* y según algunos *subtipos*. Este hecho puede deberse a que los alumnos, además de compartir lengua materna y un nivel aproximado de L2, realizaban la misma tarea, tarea que incluía una tabla con marcadores que los alumnos podían utilizar. Aunque se les dio instrucciones precisas

sobre que esos marcadores eran solo una guía y no era obligado utilizarlos al redactar el texto, parece que todos los informantes se fijaron en esta tabla: de los ocho subtipos de marcadores utilizados por los informantes de los dos grupos, seis estaban incluidos en la instrucción de la tarea.

Por otro lado, los datos muestran que, a partir del tamaño de la muestra de este estudio, es posible afirmar diferencias significativas entre dos grupos de informantes con diferentes experiencias de aprendizaje en lo que se refiere a la frecuencia de uso de marcadores según algunos *subtipos*. En concreto, las muestras de los informantes señalan diferencias significativas de frecuencia en relación a los marcadores ‘consecutivos’, ‘contraargumentativos’ y ‘explicativos’. De estos tres subtipos, los ‘consecutivos’ no estaban incluidos en la instrucción de la actividad. Sin embargo, la tarea incluía marcadores ‘contraargumentativos’ (*en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo*) y ‘explicativos’ (*en efecto*). Dado que los informantes poseían la misma lengua materna, un número equivalente aproximado de horas de instrucción en español y tenían acceso a estos marcadores cuando realizaban la tarea, el hecho de que los dos grupos hayan utilizado ‘contraargumentativos’ y ‘explicativos’ con una frecuencia de uso diferente significativa puede estar relacionado con sus experiencias previas de aprendizaje.

Para poder afirmar que estas diferencias en cuanto al uso de los *subtipos* por parte de dos grupos de alumnos se deben a sus experiencias previas de aprendizaje, sería necesario hacer un análisis detallado de las apariciones de los marcadores según subtipos y estudiar los marcadores aislados. Para la presente investigación se eligió el marcador que mostraba mayor diferencia de frecuencia de uso entre los grupos: el reformulador explicativo *en efecto*, y se procedió a su estudio detallado con el objetivo de ver si:

- a) Las diferencias en cuanto a frecuencia de aparición de este marcador entre los dos grupos pueden explicarse por las experiencias previas de aprendizaje;
- b) Las diferentes experiencias de aprendizaje pueden explicar, además de la frecuencia de apariciones del marcador, su uso apropiado en la redacción de un texto argumentativo en ELE.

3.3. Resultados del análisis de *en efecto*

Resultados del análisis de en efecto en cuanto a frecuencia de aparición

GRUPO 1	GRUPO 2
Informantes que utilizan <i>en efecto</i> : 3/25 (12%)	Informantes que utilizan <i>en efecto</i> : 17/25 (68%)
Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> en los 3 informantes que lo utilizan: 3	Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> en los 17 informantes que lo utilizan: 19.

El marcador *en efecto* muestra gran diferencia entre los dos grupos en lo que se refiere a la frecuencia de aparición y al número de informantes que lo utilizan. De las 22 apariciones de este marcador, 3 pertenecen a las muestras de los informantes del Instituto Cervantes y 19 pertenecen a las muestras de los informantes de la Universidad Dauphine. La diferencia en cuanto a la frecuencia de uso de este marcador es significativa entre ambos grupos ($\chi^2=16,33$; $g.1.=1$; $p<0,01$). Asimismo, hay gran diferencia entre el número de informantes que lo utiliza en cada grupo: de los 20 informantes que lo usan, 3 pertenecen al Grupo 1 mientras que 17 pertenecen al Grupo 2. La diferencia en cuanto al número de informantes que utiliza este marcador es significativa: 12% de informantes del G. 1 frente al 68% de los informantes del G. 2 ($\chi^2 = 8.78$; $g.1.=1$; $p<0,01$).

Los dos grupos de informantes tuvieron la misma posibilidad de elegir el uso de este marcador para realizar la redacción del texto argumentativo. *En efecto* estaba incluido entre los marcadores que había en la instrucción de la actividad. Sin embargo, solo 3 alumnos del Cervantes lo utilizaron, mientras que la mayoría de los alumnos de la universidad (68%) optó por este marcador para incluirlo en su argumentación. Dado que los dos grupos de alumnos compartían lengua materna, un número equivalente aproximado de horas de instrucción en español y realizaban la misma tarea, las diferencias en lo que se refiere a la frecuencia de uso de este marcador sólo pueden deberse a sus experiencias previas de aprendizaje: los informantes del Cervantes han aprendido a usar los marcadores a partir de los sentidos que estos elementos marcan en el discurso en español; los alumnos de Dauphine han recibido un tipo de instrucción donde la enseñanza de los marcadores se proyecta a partir de la traducción. Este hecho podría motivar que los informantes del segundo grupo utilicen más el marcador *en efecto* si se diera que su equivalente francés, *en effet*, es un marcador que se usa con más frecuencia de lo que lo hace *en efecto* en español. Como vimos, el marcador *en efecto* en español impone una restricción en los fragmentos discursivos en los que opera de tal modo que su contexto de aparición está limitado, restricción que no afecta a *en effet*. Este hecho

motiva que el marcador francés pueda aparecer con más frecuencia en el discurso que su equivalente español.

Resultados del análisis de en efecto en cuanto a sus usos apropiados e inapropiados. Los usos apropiados del marcador constituyen sólo el 9,09% del total de sus apariciones:

Análisis de <i>en efecto</i> en todas las muestras
Total de apariciones en los dos grupos: 22
Total de usos apropiados en los dos grupos: 2/22 (9.09%)
Total de usos inapropiados en los dos grupos: 20/22 (90.90%)

La explicación de la alta presencia de usos inapropiados puede estar en que los alumnos están recurriendo, cuando utilizan *en efecto*, a un ítem que conocen en su propia lengua y están transfiriendo el uso de ese elemento cuando lo utilizan en español, es decir, las muestras de los informantes señalan la presencia de transferencias pragmlingüísticas (cfr. Escandell, 1996:99) de otro elemento que tienen en su lengua. El elemento al que los alumnos parecen recurrir es el ítem *en effet*, dado que entre los dos existe lo que López y Séré (2002) denominan transparencia léxica. Aunque *en effet*, como *en efecto*, se utiliza en un discurso para indicar una aseeración y validar algo presentado previamente, no es una locución que rijan siempre la recuperación del tema y el rema del primer miembro en el segundo. Aunque *en effet* puede usarse en los mismos contextos que *en efecto*, el marcador español no posee otros valores o subentendidos que puede presentar *en effet* en ciertos contextos (*en effet* puede tener un valor explicativo-causal -sustituible por *car* en francés-, o un valor explicativo a partir de una información nueva que presenta un hecho constatado -“de hecho” en español) en los que no es necesario establecer una correferencia entre los dos miembros del discurso:

(2) Si cette mesure s'avérait être choisie, cela entraînerait deux conséquences: un manque á gagner pour l'Etat et le développement du trafic de cigarettes. *En effet*, l'Etat verrait ses recettes diminuées puisqu'il y a 80% de taxes dans le prix d'un paquet de cigarettes.

Por otro lado, los resultados revelan que hay una relación entre el porcentaje elevado de apariciones de *en efecto* y su uso incorrecto, por un lado (Grupo 2: 19

apariciones con 94.74% de usos inapropiados) y el porcentaje limitado de apariciones del marcador, por el otro (Grupo 1: 3 apariciones). Es decir, el hecho de que los informantes del Cervantes sean más “correctos” en cuanto al uso de este marcador está relacionado con el hecho de que no lo utilizan, no con que lo utilicen bien:

GRUPO 1	GRUPO 2
Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> : 3	Total de apariciones del marcador <i>en efecto</i> : 19
Porcentaje de usos apropiados: 1/ 3 (33.33%)	Porcentaje de usos apropiados: 1/ 19 (5.26%)
Porcentaje de usos inapropiados: 2/3 (66.66%)	Porcentaje de usos inapropiados: 18/19 (94.74%)

Dado que los usos inapropiados se deben a la presencia de interferencias lingüísticas, podemos afirmar que entre los alumnos de la universidad hay mayor presencia de interferencias lingüísticas que en el Grupo 1 en lo que se refiere al uso de este marcador. Este hecho puede estar relacionado con las experiencias previas de aprendizaje: los alumnos que vienen del liceo han aprendido los marcadores a partir de la traducción desde la lengua materna, lo cual favorece la interferencia de un ítem equivalente en francés; por su parte, el hecho de que los informantes del Instituto Cervantes hayan optado por no utilizar este marcador cuando realizaban la tarea sólo puede explicarse porque conocían las diferencias de los sentidos de *en efecto* y *en effet*, algo que sólo pueden haber aprendido durante sus experiencias previas de aprendizaje.

Conclusiones. Los resultados del análisis de *en efecto* revelan que parece haber una relación entre la alta frecuencia de aparición del marcador y la alta presencia de interferencias lingüísticas en los escritos de los informantes. Por otro lado, la baja frecuencia de apariciones del marcador conlleva la baja presencia de interferencias lingüísticas, pero no porque los alumnos lo usen de forma apropiada, sino porque no lo usan. El hecho de que los informantes del Grupo 1 no utilicen *en efecto* parece estar relacionado con el nivel de conciencia que estos alumnos tienen en lo que se refiere a los diferentes sentidos de este marcador y su equivalente en francés y esto sólo puede deberse a que en sus experiencias previas de aprendizaje han recibido instrucción de algún tipo relacionada con este hecho. Por el contrario, el hecho de que los informantes del Grupo 2 lo utilicen con gran frecuencia y de forma inapropiada solo puede deberse a que en sus experiencias previas de aprendizaje no han recibido instrucción de ningún tipo relativa a los contextos de aparición de este

marcador en lo que se refiere tanto a la frecuencia como a los sentidos que proyecta en español. En conclusión, los resultados de este estudio de interlengua revelan que las diferencias relativas al uso del marcador *en efecto* en un texto argumentativo entre los dos grupos de informantes de esta investigación están motivadas por las diferentes experiencias previas de aprendizaje de los alumnos. Es decir, podemos afirmar que hay transferencia de instrucción.

4. Discusión

Los resultados del presente estudio señalan que se cumple la primera pregunta de esta investigación en relación a algunos subtipos de marcadores: la interlengua de dos grupos de aprendices francófonos que poseen un número equivalente de horas de instrucción en español y realizan la misma tarea muestra diferencias en lo que se refiere a la frecuencia de marcadores ‘consecutivos’, ‘explicativos’ y ‘contraargumentativos’ cuando escriben un texto argumentativo. Algunos autores han señalado que un grupo de aprendices con idéntica lengua materna, una preparación académica similar (Corder, 1971) y un mismo nivel de L2 (Nemser, 1971) pueden compartir ciertos rasgos en su interlengua debidos al input y el feedback que reciben de sus profesores y de los materiales de enseñanza durante su proceso de aprendizaje (Porquier, 1977). Aunque los resultados del presente estudio de interlengua parecen estar relacionados con las experiencias previas de aprendizaje de los dos grupos de informantes, sería necesario realizar análisis estadísticos detallados de los marcadores aislados y análisis cualitativos sobre sus usos apropiados que pudieran establecer alguna relación entre estas diferencias y los modelos de instrucción recibidos por parte de los alumnos.

Por otro lado, los resultados del estudio de *en efecto* parecen confirmar que las experiencias previas de aprendizaje pueden ser una variable que explique las diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de este marcador en dos grupos de aprendices francófonos que redactan un texto argumentativo en ELE. Este hallazgo sigue los pasos de otras investigaciones que han mostrado que las experiencias previas de aprendizaje pueden tener efectos en la escritura en lenguas segundas (Roca de Larios y Murphy, 2001; Sengupta, 2000).

Asimismo, los resultados de este estudio parecen señalar que la enseñanza de los marcadores discursivos a partir de la traducción desde la lengua materna puede promover la presencia de interferencias lingüísticas en lo que se refiere al uso de *en*

efecto por parte de aprendices francófonos de español, dado que los alumnos asocian los sentidos de este marcador a *en effet*, un potencial equivalente que existe en su lengua materna. Por el contrario, los resultados de este estudio parecen señalar que un enfoque comunicativo de enseñanza donde el aprendizaje de los marcadores se lleva a cabo a partir de las funciones que estos mecanismos cumplen en el discurso en español y se practica su uso contextualizado puede hacer que los alumnos sean más conscientes de las diferencias de sentido de estos dos marcadores y evitar la presencia de interferencias lingüísticas. Aunque los objetivos de este estudio se ven limitados por el hecho de que sólo se ha medido un marcador, este hallazgo sigue los pasos de otras investigaciones en las que se ha señalado que cierto tipo de intervenciones pedagógicas puede mejorar los productos escritos, en particular aquellas que defienden un enfoque metodológico de la enseñanza de la escritura orientada a nivel de discurso (Kern y Schultz, 1992).

5. Conclusiones, limitaciones, pasos para futuros estudios

El objetivo de esta investigación consistió en estudiar un aspecto señalado en otros trabajos en relación con el hecho de que si bien los aprendices, bajo ciertas condiciones, pueden beneficiarse de la competencia de escritura que han adquirido para otras lenguas cuando redactan en una lengua segunda o extranjera (Roca de Larios y Murphy, 2001; Carson y Kuehn, 1992; Mohan y Lo, 1985; Pennington y So, 1993) no pueden beneficiarse de esa transferibilidad de su nivel de dominio cognitivo/académico (hipótesis de Cummins) cuando se trata de usar rasgos discursivos asociados a determinadas demandas textuales (Valdés *et al.*, 1992; Idiazábal y Larringan, 1997). Las limitaciones de este estudio restringen la posibilidad de afirmar que el uso apropiado de los marcadores discursivos por parte de dos grupos de alumnos francófonos estudiantes de ELE está relacionado con el hecho de que uno de los grupos (Dauphine) haya optado por transferir las habilidades de escritura adquiridas en su lengua materna y otro (Cervantes) haya optado por utilizar los marcadores discursivos a partir del aprendizaje recibido desde la L2. Sería necesario abordar este enfoque de estudio desde una investigación que tuviera en cuenta los procesos cognitivos asociados al uso de los marcadores por parte de estos grupos de informantes. Ahora bien, este hecho no limita la posibilidad de afirmar que los resultados de nuestro estudio siguen los pasos de las investigaciones que han señalado que el uso de ciertos mecanismos discursivos asociados a determinadas demandas textuales no puede beneficiarse de la transferencia de habilidades de

escritura adquiridas en el aprendizaje de otras lenguas (Idiazabal y Larringan, 1997; Valdés *et al.*, 1992).

Este estudio puede ser un punto de partida para dar cuenta de que distintos modelos de instrucción pueden ser un factor que influya en el nivel de dominio de ciertos rasgos discursivos asociados a tareas escritas que requieren demandas específicas, como es el caso de las tipologías textuales. Aquí nos hemos limitado al análisis de un marcador en una secuencia específica, pero sería necesario, por un lado, analizar la influencia que la instrucción puede tener en el uso de otros mecanismos discursivos asociados a la argumentación en ELE y, por el otro, estudiar otros elementos que intervienen en secuencias como la descripción o la narración. Este análisis más profundo también requiere una investigación más detallada sobre las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos, que abarque no sólo cuestiones de enfoque metodológico sino, además, dominios relativos a los objetivos de enseñanza y, lo que podría ser más interesante, cuestiones relativas a la relación que hay entre los contextos de aprendizaje y las comunidades discursivas donde se lleva a cabo la instrucción. Este estudio se encuentra limitado para poder dar cuenta de una relación entre el hecho de que los informantes del Grupo 1 hayan recibido instrucción en un contexto hispánico, el Instituto Cervantes de París, y los informantes del Grupo 2 hayan recibido instrucción en un contexto francófono, liceos de París. Sería interesante estudiar si distintos contextos socioculturales de instrucción pueden explicar la variabilidad de los aprendices francófonos cuando utilizan ciertos mecanismos discursivos asociados a la secuencia textual argumentativa cuando escriben en español. Los textos escritos están fuertemente convencionalizados según las comunidades discursivas en los que tienen lugar. Tal vez estas convenciones, lejos de imponer barreras entre las lenguas relativas a los patrones secuenciales generales, se refieren a cómo los elementos lingüísticos poseen significados determinados según las comunidades discursivas que los usan. La tipología argumentativa no es diferente en español y en francés. Tal vez lo que hace que estas tipologías puedan considerarse “convencionalizadas socioculturalmente” es el hecho de que los elementos léxicos, gramaticales y textuales poseen significaciones determinadas según las lenguas.

Las numerosas escuelas que abarcan el análisis del discurso pueden servir de base teórica para afrontar en el futuro estudios de interlengua que puedan dar parte de estos fenómenos. Las nuevas perspectivas de análisis desde la lingüística contrastiva han asumido postulados defendidos desde disciplinas dentro del análisis del discurso y la pragmática. Los actuales estudios de interlengua permiten, así, analizar los sistemas de los aprendices desde enfoques que permiten integrar estas

teorías y, más aún, aplicar los hallazgos de estos estudios a la enseñanza de lenguas extranjeras abarcando las numerosas variables lingüísticas y extralingüísticas que determinan la adquisición de lenguas segundas. Cuando Selinker (1972) definió el concepto *interlengua* (IL) propuso, para dar cuenta de las características de este sistema intermedio entre la L1 y la L2, recurrir al análisis de unidades de la estructura superficial de la lengua del aprendiz, detectables cuando este trata de producir significados en la lengua meta. Para Selinker (1972) estas unidades reflejarían ciertos procesos de la estructura psicológica latente que subyace a la competencia del aprendiz. Entre estos procesos se encontraría la *transferencia de instrucción*, un rasgo determinado por las experiencias de aprendizaje y asociado a la metodología, el contexto, los objetivos y/o los materiales de enseñanza, los cuales podrían explicar ciertos elementos de la IL. A pesar de sus limitaciones, los resultados de este estudio pueden ser un punto de partida para establecer el alcance que las experiencias previas de aprendizaje pueden tener en los sistemas lingüísticos de aprendices de lenguas segundas y extranjeras.

Referencias bibliográficas

- Carson, J. E. y P. A. Kuehn, 1992. Evidence of Transfer and Loss y Developing Second Language Writers, *Language Learning*, 42, 2, 157-179.
- Corder, S. P., 1971. Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En: Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 63-77.
- Cuenca, M. J., 1995. Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Escandell Vidal, M. V., 1996. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua*, 95-109.
- Idiázabal, I. y L. M. Larringan, 1997. Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *AILE*, 10, 107-125.
- Kern, R. G. y J. M. Schultz, 1992. The effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings. *The Modern Language Journal*, 76, 1, 1-13.
- López, C. y A. Séré, 2002. Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo. *Carabela*, 52, 5-45.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro, 1999. Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y V. Demonte (coors.), *Gramática descriptiva de lengua española*, vol. 3. Madrid, Espasa, 4050-4213.
- Mohan, B. A. y W. Au-Yeung Lo, 1985. Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors. *Tesol Quarterly*, 19, 3, 515-534.
- Nemser, W., 1971. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. En Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 51-60.
- Pennington, M. C. y S. So, 1993. Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers. *Journal of Second Language Writing*, 2, (1), 41-63.
- Perdue, C., 1977. Étude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones). *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 44-53.
- Porquier, R., 1977. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.

- Porte, G. K., 1997. The Etiology of Poor Second Language Writing: The Influence of Perceived Teacher Preferences on Second Language Revisión Strategies. *Journal of Second Language Writing*, 6 (1), 61-78.
- Roca de Larios, J. y L. Murphy, 2001. Some Steps Towards a Socio-cognitive Interpretation of Second Language Composition Processes. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 25-45.
- Selinker, L., 1972. La interlengua. En: Muñoz Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 79-101.
- Sengupta, S., 2000. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97-113.
- Valdés, G., P. Haro y M. P. Echevarriarza, 1992. The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions toward a General Theory of L2 Writing. *The Modern Language Journal*, 76, 3, 333-351.

Manuales analizados

- Basterra, R. (dir.), 1997. *Gran Vía. Terminale*, Paris, Didier.
- Capdevila, L. (dir.), 2003. *Continentes. Terminales*. Espagnol, Paris, Didier.
- Cuenot, J.R., 2003. *En primera línea. Espagnol. Préparation au Bac*, Paris, Hachette Livre.
- Martín Peris, E., N. Sánchez y N. Sans, 2001. *Gente 3. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- Montaigu, R. et al., 2003. *Así es el mundo. Espagnol Terminale*. Paris, Belin.
- Moreno, C. y M. Tuts, 1991. *Curso de Perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*, Madrid, SGEL, 9ª ed., 2000.
- Rambaud, I., 2003. *Annales bac 2004. Corrigés. Espagnol LV1 y LV2. Toutes Séries*, Paris, Uibert.
- Torrens Álvarez (coord.), 2001. *Sueña 4. Libro del alumno*, Salamanca, Anaya.
- VV. AA., 1995. *Abanico. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

Apéndice

Cuestionario. Este cuestionario se ha diseñado para ver las dificultades que tienen los alumnos que estudian español cuando escriben. Muchas gracias por su colaboración. Si tiene alguna duda, no dude en preguntar al profesor.

Nombre:

Nacionalidad:

Lengua materna:

Responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué lenguas, además de su lengua materna, conoce?. Escriba cuáles y qué nivel tiene en cada una:

- a. _____ nivel: _____.
- b. _____ nivel: _____.
- c. _____ nivel: _____.
- d. _____ nivel: _____.
- e. _____ nivel: _____.

2. ¿Por qué estudia español?

3. ¿Dónde ha estudiado español y durante cuánto tiempo? (subraye la respuesta o respuestas correctas)

- i. En el colegio [Durante _____ años]
- ii. En el instituto (Lycée) [Durante _____ años]
- iii. En el instituto Cervantes [Durante _____ años]
- iv. En otra/s academia de lenguas [Durante _____ años]
- v. En un país hispanohablante. Complete el siguiente cuadro:

PAÍS	VACACIONES/ ESTUDIOS	TIEMPO DE ESTANCIA ALLÍ

4. ¿Cree que escribir en otra lengua es difícil? ¿Cuáles son las dificultades de escribir en una lengua extranjera?

5. En sus clases de español...:

a. ¿Recuerda cómo se llama el libro/ los libros de texto que ha utilizado y que utiliza?

- i. Este año: _____
- ii. En años anteriores: _____

b. Además del libro de texto, utilizan otros materiales?, ¿Cuáles?

- i. _____
- ii. _____
- iii. _____

c. Lo más importante en clase, es (rodee con un círculo la opción más adecuada, donde 1= nada importante, 5= muy importante):

- 1—2—3—4—5; Hablar en español
- 1—2—3—4—5; Comprender textos escritos en español
- 1—2—3—4—5; Comprender textos orales en español
- 1—2—3—4—5; Escribir en español

d. En sus redacciones de español, lo más importante es (rodee con un círculo la opción más adecuada, donde 1= nada importante, 5= muy importante):

- 1—2—3—4—5; Demostrar los conocimientos sobre cultura española según lo que ha estudiado en clase;
- 1—2—3—4—5; Demostrar que domina la gramática y el vocabulario en español;
- 1—2—3—4—5; Demostrar sus conocimientos sobre cómo estructurar un texto en español.
- Otras cosas. Especifique cuáles: _____

e. En los trabajos escritos en clase, sobre todo ha escrito:

- i. Descripciones (mi vida, mi país, etc.)
- ii. Narraciones (historias, etc.)
- iii. Exposiciones y argumentaciones (disertaciones sobre un tema)
- iv. Otras. Especifique cuáles: _____

f. ¿Qué es más difícil de escribir?

- i. Una descripción
- ii. Una narración
- iii. Una argumentación (exposición, disertación)
- iv. Otros textos: _____

g. Para usted, ¿Qué es un texto argumentativo? (Respuesta libre)

h. Cuando tiene que escribir un texto argumentativo, ¿utiliza los conocimientos que tiene para escribir este tipo de textos en francés y lo traslada al español o intenta pensar directamente en español?

i. Para usted, ¿qué es un “texto bien escrito”?

REDACCIÓN. Escriba un texto a partir de la siguiente situación:

Esta mañana ha comprado el periódico y ha leído la siguiente noticia:

“El gobierno francés ha decidido prohibir completamente el consumo del tabaco en todo el país”.

Escriba una carta a la sección del periódico de “Cartas al director”, donde exprese su opinión acerca de esta decisión del gobierno. En su carta deberá ARGUMENTAR sus ideas a favor o en contra sobre el hecho de prohibir el consumo de tabaco en todo el país. En su redacción, deberá CUIDAR LA PRESENTACIÓN y la ESTRUCTURA. Para escribir el texto, puede ayudarse de los siguientes marcadores textuales (150-200 palabras):

PARA ORDENAR LA INFORMACIÓN	PARA EXPRESAR UNA IDEA DIFERENTE O CONTRARIA A LA ANTERIOR	PARA RECAPITULAR O CONCLUIR UNA SERIE DE IDEAS	PARA INTRODUCIR UN EJEMPLO O UNA CONCRECIÓN	PARA REFORZAR UNA IDEA O UN ARGUMENTO QUE SE QUIERE DEFENDER
En primer lugar/ en segundo lugar; Por una parte, por otra parte; De un lado, de otro lado; asimismo; igualmente; por último, finalmente...	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.	En suma, en conclusión; en resumen; a fin de cuentas; en definitiva; después de todo;...	Por ejemplo; En concreto; En particular...	En realidad, en el fondo, de hecho, en efecto, etc.

La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto

Edelmira Pei-wen Mao*

Colegio Universitario Wenzao de Idiomas

Pei-wen Mao, E. (2009). La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto.. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 87-103

Resumen: La dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto siempre ha causado mucha dificultad para los aprendientes de español. El presente trabajo tiene como objetivo analizar la interlengua de los estudiantes taiwaneses de E/LE y comprobar la interdependencia de dos factores, el nivel de dominio lingüístico y el aspecto léxico, y la distinción del aspecto léxico. Hemos trabajado con 83 informantes, que pertenecen a dos grupos intactos, uno de 2º y el otro de 5º del Colegio Universitario de Idiomas Wenzao de Taiwán. Se ha realizado una investigación transversal y el corpus está formado por dos tipos de pruebas: un test para completar un cuento con pretérito indefinido/ imperfecto y una composición cuyo tema es "un día de las vacaciones de invierno". De los resultados obtenidos del corpus se halla que la alternancia indefinido-imperfecto forma la mayor dificultad del aprendizaje del verbo español, pero no existe una correlación evidente entre el nivel de dominio lingüístico y la distinción del aspecto verbal. Sin embargo, la correlación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical de los verbos sí se ha comprobado. Por último, se observa que, para los alumnos taiwaneses, la distinción aspectual de estos pretéritos aparece más tarde que la distinción temporal presente-pasado. Al final se proponen unas sugerencias didácticas para esta oposición.

Palabras clave: Interlengua, verbos, aspecto verbal, español lengua extranjera.

Abstract: The dichotomy indefinite preterite / imperfect has caused much difficulty for learners of Spanish. This study aims to analyze the interlengua of Taiwanese students in E / LE check and the interdependence of two factors, the level of linguistic and lexical aspect, and the distinction of lexical aspect. We worked with 83 informants, belonging to two groups intact, one 2nd and one 5th of Wenzao College of Languages in Taiwan. We make a cross and the body is composed of two types of tests: a test for a complete story with indefinite preterit / imperfect, and a composition whose theme is "a day of winter." From the results obtained from the corpus is that the indefinite-alternancia imperfect form the greater difficulty of learning the Spanish verb, but there is no obvious correlation between the level of linguistic and verbal aspect of the distinction. However, the correlation between lexical aspect and grammatical aspect of verbs has already been proven. Finally, it is observed that for Taiwanese students, the distinction of aspectual tense appears later that the distinction, this time past. In the end we propose some suggestions for teaching this opposition.

Keywords: Interlengua, verbs, verbal aspect, Spanish foreign language.

* Correo electrónico: maopw@mail.wtuc.edu.tw

1. Introducción

La alternancia indefinido-imperfecto siempre ha sido uno de los temas que ha provocado más problema para los estudiantes de español como lengua extranjera, lo cual ha sido comprobado en varios estudios anteriores (Santos Gargallo, 1993, Fernández 1997, entre otros). En el aula de E/LE en Taiwán se observa que esta oposición también ha causado mucha dificultad en el aprendizaje (Fang 1993, Mao 2000). De ahí surge la necesidad de indagarlo e intentar plantear métodos para ayudarles a superar este problema.

En el presente trabajo se analizarán los errores de esta dicotomía que se producen en el proceso de aprendizaje del español, contrastándolos con las producciones correctas. Todo junto forma la interlengua de nuestros alumnos, con la cual se puede observar la evolución de la adquisición y establecer una jerarquía de dificultades en el proceso del aprendizaje de E/LE. Según Baralo (2004:374), los procesos de construcción de la interlengua reconocidos por los especialistas se pueden resumir fundamentalmente en la transferencia, en las estrategias de aprendizaje, en la fosilización, en la permeabilidad y en la variabilidad. En este estudio se enfoca más en el primer proceso, aunque no se excluye ninguno de los demás.

Respecto a la transferencia, la interpretación del uso que hace el que aprende una nueva lengua de la información nativa ha variado de forma significativa en las últimas décadas. Desde Lado (1957) y el conductismo¹, pasando por el modelo innatista y la gramática universal², hasta Dulay y Burt (1974) y la construcción creativa³, el conocimiento de lengua materna (en adelante LM) o es negativo o es irrelevante para el aprendizaje de L2. No obstante, para las teorías cognitivistas (Lenneberg 1975, Halliday 1975), basadas en las de Piaget y Vygotsky, la transferencia lingüística es un proceso cognitivo por el que los aprendientes hacen un

¹ Según el modelo conductista, el aprendizaje de la lengua extranjera consiste en la formación de hábitos y el principal obstáculo vienen de la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Aquellas estructuras semejantes en la LM y en la LE se transferirán sin problemas, pero las diferentes ocasionarán los errores por interferencia o transferencia negativa.

² La gramática universal es el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que N. Chomsky propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Afirma que todos los hablantes conocen un conjunto de principios que rigen para todas las lenguas y también un conjunto de parámetros que pueden variar en las diferentes lenguas, pero solo dentro de unos ciertos límites. Para esta teoría, el conocimiento de la lengua maternal es irrelevante.

³ Dulay y Burt, basada en el modelo gramatical chomskiano, propusieron la Hipótesis de la construcción creativa, postulando que el proceso de la adquisición está guiado por los sistemas de L2 en lugar de la lengua materna que tiene muy poco efecto en este proceso.

uso estratégico de su LM, y de las otras lenguas que conozcan, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes. Actualmente con el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) se habla del plurilingüismo. El enfoque plurilingüe se basa en el reconocimiento de que la competencia comunicativa de un individuo se nutre de todas las experiencias y conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas. En esa competencia dichas lenguas se relacionan e interactúan entre sí. De este modo, una persona puede recurrir a todo su bagaje lingüístico para dar sentido a un acontecimiento comunicativo en una segunda lengua.

De todos modos, la LM vuelve a ocupar un papel relevante en las teorías actuales de la adquisición de L2 o LE. A nosotros nos parece indispensable estudiar primero las estructuras paralelas de las dos lenguas, la LM y la LE, antes de decidir hasta qué grado puede influir la LM en la adquisición de la lengua meta. Como es sabido, el chino mandarín es un idioma que no presenta conjugación en los verbos; es decir, comparando con el español, carece de morfemas o desinencias gramaticales que amalgaman significados de tiempo, modo, aspecto, persona y número. No obstante, sí existe el aspecto. Sería interesante saber de qué manera puede constreñir esta distancia en la adquisición del español LE.

2. La aspectualidad y la hipótesis del aspecto

¿Es temporal o aspectual la oposición indefinido-imperfecto? Algunos lingüistas (Bello, 1847; Rojo, 1990) consideran prioritaria la información temporal y niegan la existencia del aspecto gramatical como categoría independiente en el sistema verbal; otros (Gili Gaya, 1943; Alarcos, 1975; García Fernández, 1998) consideran la noción del aspecto como la base de algunas distinciones de formas temporales e insisten en la importancia fundamental de la noción del aspecto a la hora de entender los fenómenos relativos a la expresión de la temporalidad en la oración; López García (1990), en desacuerdo con los anteriores, sostiene que existe un sistema unitario TMA (tiempo-modo-aspecto) en el que cada una de las coordenadas citadas puede imponerse a las demás, lo que tiene consecuencias sintácticas y morfológicas. A pesar de las polémicas, estamos de acuerdo con la hipótesis de García Fernández (1998), de que es aspectual la diferencia entre las dos formas, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

El español y el chino-mandarín, lengua materna de los estudiantes taiwaneses, son lenguas muy diferentes. Por un lado, el chino carece del tiempo verbal, que podría

obstaculizar el aprendizaje de los pretéritos; por el otro, el chino-mandarín dispone de un sistema aspectual que, desde la perspectiva contrastiva, podría explicar de alguna manera la oposición de los pretéritos indefinido-imperfecto. Sin embargo, tras una comparación contrastiva de las dos lenguas, se observa que en español el sistema aspectual está perfectamente definido y en chino, en cambio, el sistema resulta ambiguo. Esta ambigüedad podría derivarse de la ausencia de referencia temporal, de la falta del contexto o de su sentido semántica inherente. Enfocado en este último factor, se revisarán algunos estudios sobre la morfología tempo-aspectual que podría ayudar a entender la adquisición de la alternancia indefinido-imperfecto.

Muchos investigadores (Anderson, 1986; Ramsay, 1990; Shirai, 1991; Hasbún, 1995; Lafford, 1996; Bardovi-Harlig, 1998; Salaberry, 1999; Cadierno, 2000; Camp, 2000; entre otros) han analizado las etapas de desarrollo de la adquisición del tiempo-aspecto, en la producción de los aprendientes. En general, se ha observado que entre los aprendientes de segundas lenguas, los marcadores de tiempo-aspecto son seleccionados dependiendo del aspecto léxico inherente del verbo. Uno de los marcos teóricos más destacados en este campo podría ser la **Hipótesis del Aspecto**.

La Hipótesis del Aspecto tiene su raíz en las teorías de la semántica temporal y está relacionada con estudios de la adquisición de lenguas de los niños. Tiene como base la teoría del aspecto léxico o inherente y se refiere en principio a la semántica inherente de los verbos o predicados.⁴ La clasificación semántica del verbo o predicado fue originalmente propuesta por Vendler (1967) y desarrollada luego por Dowty (1979). Divide los verbos en cuatro clases: **logros, realizaciones, actividades y estados**. A partir de esta clasificación, Anderson desarrolló la **Hipótesis del Aspecto** para explicar el modo en que los aprendientes adquieren las distinciones aspectuales implicadas en la expresión del tiempo pasado. Para distinguir las cuatro clases semánticas del verbo, hace uso de tres rasgos semánticos: puntual, télico y dinámico. Según esta hipótesis, los aprendientes de L1 y L2 se verán influidos inicialmente por el aspecto semántico inherente de los verbos y los predicados en la adquisición de los marcadores de tiempo y aspecto asociados a / o incluidos en esos verbos. Robinson (1990) propuso la **Hipótesis de la Primacía del Aspecto**, indicando que el aspecto es primario en el sentido de que no se adquiere primero los morfemas que denotan el aspecto de la lengua meta, sino que los morfemas verbales, independientes de su función en la lengua meta, son usados por los aprendices para marcar el aspecto. (p. 316. La traducción es nuestra.)

⁴ La tendencia moderna es denominar al aspecto léxico “modo de acción”, pero aquí mantenemos el término “aspecto léxico” que creemos que se infiere mejor a la Hipótesis del Aspecto.

Hay muchos estudios basados en la Hipótesis del Aspecto, tanto en el área de la adquisición de la L1 como en la de la L2. En el estudio de Anderson (1991) se encuentra que las formas del perfecto se usan primero con logros, luego con realizaciones y actividades, y al final con estados. Bardovi-Harlig (1998), con los resultados de su estudio, muestra que el pasado simple se usa con más frecuencia en las realizaciones que en las actividades o estados. Aunque este autor cree que es prematuro comprobar con estos resultados **la Hipótesis del tiempo defectivo**, es obvia la influencia del aspecto léxico. Hasbún (1995) en su estudio del corpus escrito muestra la aparición del imperfecto con estados en el tercer año y más tarde, en el cuarto año, con actividades. Por otra parte, en Cadierno (2000) se analiza la producción oral y se encuentra algo semejante, que los logros y realizaciones se expresan más en formas de perfectos mientras las actividades y estados están más en imperfectos. Cadierno (2000) también observa que el porcentaje del uso de imperfecto con estados y actividades es significativamente más alto que con logros y realizaciones. Además, muestra que el porcentaje de uso correcto del perfecto es semejante al del imperfecto. Salaberry (1999, 2000) analiza la producción oral de aprendientes de español de diferentes niveles de proficiencia y encuentra que el uso del imperfecto aparece más tarde que el del perfecto y se usa más frecuentemente con estados que con actividades o verbos télicos. Camp (2000) analiza los datos escritos y luego (2002), los datos de la producción oral, cuyos resultados apoyan la Hipótesis del Aspecto e indican que el imperfecto se usa primero con estados y después con otros tipos del verbo.

En resumen, los hallazgos revelan que, además del discurso y la instrucción, la hipótesis del aspecto léxico puede ser un rasgo o factor innegable en el proceso. También se observa una secuencia de desarrollo de los marcadores temporales: 1) el pretérito imperfecto aparece más tarde que el pretérito indefinido; 2) los aprendientes usan primero el pretérito indefinido en logros y realizaciones, luego se extiende a actividades y estados; 3) las marcas del imperfecto empiezan con estados, extendiéndose luego a actividades, realizaciones y logros. Se ha comprobado este desarrollo lingüístico con alumnos de lenguas maternas como inglés, francés, danés, y nos interesaría comprobarla con alumnos cuya lengua materna es el chino-mandarín.

Estos estudios anteriores nos han sugerido las siguientes preguntas:

- a. Para los aprendientes chinos de español /LE, ¿el nivel lingüístico influye en el uso del indefinido y del imperfecto?
- b. ¿El aspecto semántico inherente de los verbos influye en el uso del indefinido y del imperfecto?

- c. ¿Cuál resultará más fácil para los alumnos chinos, la distinción aspectual o la temporal?

Para los alumnos de español como lengua extranjera, la distinción aspectual en el tiempo pasado sin duda es una dificultad que tienen que superar, pero no tan difícil que resulte inconquistable. Lo importante es averiguar las dificultades a las que se enfrentan y los posibles métodos para ayudarles a superarlas. El presente estudio tiene esto como objetivo e intentaremos comprobar algunas predicciones basadas en los estudios anteriores de la Hipótesis del Aspecto.

3. La investigación empírica

Los estudiantes chinos siempre han considerado los pretéritos de español como un gran problema gramatical en el proceso del aprendizaje, y los profesores también lo toman como un gran reto ayudarles a superar esta dificultad. Para resolver tal problema, se necesita en primer lugar averiguar dónde está el problema principal, en la morfología o en la semántica, con el fin de poder plantear métodos o tareas que se adecuen a sus dificultades.

Por consiguiente, los objetivos que guiarán el estudio son los siguientes:

- a. detectar los errores de la oposición aspectual indefinido / imperfecto que se producen en la expresión escrita
- b. analizar la relación entre el aspecto morfológico y la aspecto léxico en la interlengua de E/LE
- c. establecer una jerarquía de dificultades en la aspectualidad de E/LE
- d. reflexionar sobre la manera en la que nuestros estudios puedan aportar conclusiones a fines pedagógicos

Se requiere reducir las cuestiones de investigación a las hipótesis investigables, así que formulamos las siguientes hipótesis:

- a. El nivel de dominio lingüístico influye en la distinción del aspecto verbal.
- b. El aspecto semántico inherente de los verbos influye en el uso temporal y aspectual.
- c. La distinción aspectual aparece más tarde que la temporal.

Metodológicamente este estudio se encuadra entre los de la Interlengua, completado con el Análisis de Errores. Hemos trabajado con 83 informantes, que pertenecen a dos grupos intactos, uno de 2º (45) y el otro de 5º (38) del Colegio Universitario de Idiomas Wenzao de Taiwán. Se ha realizado una investigación

transversal y el corpus está formado por dos tipos de pruebas: un test para completar un cuento con pretérito indefinido/ imperfecto (Véase el anexo) y una composición cuyo tema es “un día de las vacaciones de invierno”. Además, para conseguir una nivelación válida y fiable, además del curso (un factor intergrupo), se realizará un test de nivel en cada grupo. El test que se usa para tal fin está basado en la prueba cuarta de Gramática y Vocabulario del DELE (la convocatoria del 11 de mayo de 2001). Se usa el nivel inicial para los de 2º y el nivel intermedio para los de 5º, pensando en sus conocimientos lingüísticos ya aprendidos en la institución. La puntuación se considera como un factor intragrupo.

Una vez realizados el test y la composición, se realizó la corrección. En cuanto al test, primero se dividen los errores en tres categorías, a saber, los errores sobre paradigmas, los errores sobre la concordancia personal y los errores de tiempo. También se decodifican los verbos que deben rellenar en el test según la semántica, es decir, según el aspecto léxico y se calcula la frecuencia de los diferentes tiempos en cada categoría. En cuanto a la composición, además de lo anterior, se añaden el número total de verbos usados de cada tiempo y las frecuencias de indefinidos e imperfectos correctos y erróneos, así como la frecuencia de la confusión presente-pasado, pretérito perfecto simple-compuesto y pretérito indefinido-imperfecto.

La clasificación semántica de los verbos y la detección de errores la realizan la investigadora y una nativa (española, doctora en lingüística) para que sea más objetiva. El estudio de los datos ha sido llevado a cabo mediante técnicas estadísticas, utilizando el Programa de Análisis de Datos “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) para Windows, versión 11. Mediante la estadística descriptiva de las variantes categóricas se obtienen frecuencias y porcentajes de las categorías. También se utilizó el t test (t-student) y el coeficiente de correlación de Pearson para observar la correlación entre las variantes curso-nivel lingüístico de los informantes y los usos indefinido/imperfecto.

4. Resultados

4.1. Resultados del test

La estadística descriptiva del test demuestra que, entre los tres tipos de errores, los errores de tiempo alcanzan la media más alta, más que los de concordancia y de paradigma (Véase la tabla nº1, 6.29 y 5.29 para 2º y 5º respectivamente). No obstante, tras pasar los datos al t-test, lo que demuestra diferencia significativa entre los dos grupos son los errores de concordancia (p. 0.000)

y los de paradigma (p. 0.000). Respecto a los errores de imperfecto-indefinido, la media de errores de imperfecto supera a la de indefinido, pero no muestra efecto significativo en ninguno de los dos.

Tabla nº 1 Estadística descriptiva del test

	NÚMERO		MÍNIMO		MÁXIMO		MEDIA	
	2º	5º	2º	5º	2º	5º	2º	5º
Respuestas correctas	45	38	4	5	21	25	14.67	17.87
Errores de concordancia	45	38	0	0	5	3	1.38	.42
Errores de paradigma	45	38	0	0	10	6	3.38	1.24
Errores de tiempo	45	38	1	0	18	19	6.29	5.29
No contestan	45	38	0	0	8	1	.29	.11
Errores de imperfecto	45	38	1	0	9	9	3.56	3.08
Errores de indefinido	45	38	0	0	13	14	2.76	2.18

Pasando al análisis de ítems, los verbos que han acertado menos son “ir”, “ser”, “dirigirse”, “llevar” y “llamar”. Es decir, los verbos de actividad son los que han ofrecido mayor dificultad a nuestros estudiantes de español. En cuanto a la elección del tiempo verbal, los verbos en los que se encuentran diferencias significativas respecto a la elección de tiempo son “ir” (en los dos casos), “tener”, “ser”, “comer” y “llamar”. Al combinar estos resultados con la clasificación del aspecto léxico inherente, los datos estadísticos indican que existen diferencias significativas en los apartados de actividad/indefinido, actividad/imperfecto y logro/otros tiempos. El apartado de estado/indefinido también tiene un significado bilateral ($P < 0.063$) bastante cerca al significativo ($p < 0.05$). De todos modos, se puede inferir que el tipo “actividad” puede ser el más problemático.

Tabla n.º 2 t-test de muestras independientes

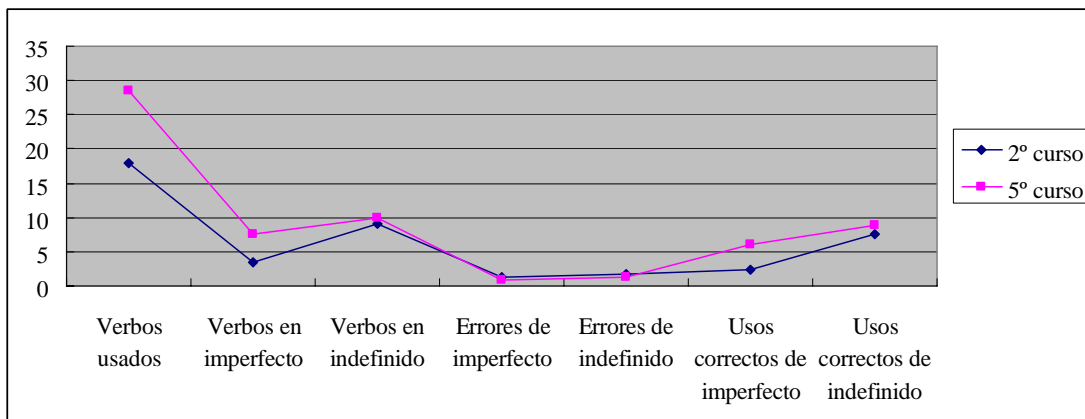
Aspecto léxico vs. tiempos	t	gl	Sig. (bilateral)	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Estado/indefinido	1.887	81	.063	-.030	1.114
Estado/imperfecto	-1.082	81	.283	-.940	.278
Estado/otros tiempos	-1.351	81	.180	-.522	.100
Actividad/indefinido	3.038	81	.003	.246	1.182
Actividad/imperfecto	-2.316	81	.023	-1.045	-.079
Actividad/otros tt.	-1.330	81	.187	-.380	.075
Realización/indefinido	-.237	81	.814	-.936	.737
Realización/imperfecto	-.599	81	.551	-1.001	.538
Realización/otros tt.	1.509	81	.135	-.105	.767
Logro/indefinido	-.727	81	.470	-1.159	.539
Logro/imperfecto	-.359	81	.721	-.892	.620
Logro/otros tiempos	2.100	81	.039	.023	.869

4.2 Resultados de la composición

El segundo corpus fue recogido de una composición titulada “un día de las vacaciones de invierno”. De este corpus se puede observar mejor la alternancia imperfecto-indefinido en la interlengua, tanto el uso correcto como los errores. Las cifras estadísticas indican que los informantes tienden a usar más el indefinido ($M=9.49$) que el imperfecto ($M=5.25$), pero existe mucha diferencia entre los dos grupos. Se muestra diferencia significativa en los apartados del total de verbos

usados, de imperfectos usados y de usos correctos del imperfecto. En palabras resumidas, al comparar los dos grupos, se marca un aumento en la longitud total de la composición (según los verbos usados, de $M=18.89$ a 28.61), así como un aumento del uso del imperfecto (de $M=3.38$ a 7.55) y del total de usos correctos de dicho tiempo (de $M=2.42$ a 6.03). En cambio, esa evolución gradual no se percibe tanto en el uso del indefinido, pues los números de 5º ($M=10.00$) son ligeramente más altos que los de 2º ($M=9.07$).

Gráfico nº 1 Estadísticas descriptivas de los resultados de la composición



También se han clasificado los errores verbales cometidos en las composiciones. Las medias más altas se encuentran en los apartados de la concordancia ($M=1.22$), de presente-pasado ($M=1.19$), de imperfecto-indefinido ($M=1.41$) y de otros errores semánticos ($M=1.05$), siendo la media de errores de indefinido-imperfecto cuantitativamente la más alta de todas. Comparando los dos grupos, se encuentra tanto evolución positiva como negativa. Los errores disminuyen en las secciones de paradigmas, de conjugación, de indefinido-perfecto y la de imperfecto-indefinido. Las secciones que marcan una evolución positiva son las de adición y omisión de verbos, las del uso (de verbos tipo gustar y los reflexivos), la del presente-pasado, la de ser-estar, la de haber-tener y otros del semántico. Según los resultados de este corpus, por un lado, los informantes señalan la tendencia de usar más y mejor el pretérito imperfecto a medida que avanza el aprendizaje. Pero cuando más imperfectos usan, más confusión les provoca en la dicotomía imperfecto-indefinido. Por otro lado, la dicotomía presente-pasado también representa una dificultad para nuestros informantes, sobre todo en su primer contacto con el pasado, así como la de indefinido-perfecto. Estos problemas verbales no pertenecen a la aspectualidad, sino a la temporalidad.

4.3 Resultados integrados

Además de la diferencia entre los dos niveles lingüísticos (el 2º y el 5º, como una variante intergrupala), también se hace el análisis de nivel lingüístico dentro de cada grupo (como una variante intragrupal). Primero en la prueba de llenar huecos, las cifras estadísticas de la correlación indican que, para el curso 5º el **nivel lingüístico** se correlaciona más con la **distinción de tiempo** que con la de paradigmas o de concordancia, pero para el 2º no queda muy claro esta dependencia. Respecto a la alternancia imperfecto-indefinido, para 2º, el grado de dependencia es mayor entre el **nivel lingüístico** y los **errores del imperfecto**; en cambio, para quinto, el grado es mayor entre el **nivel lingüístico** y los **errores del indefinido**; es decir, la correlación es altamente significativa entre el nivel lingüístico y el uso del imperfecto para segundo, pero para quinto tal correlación se encuentra entre el nivel lingüístico y el uso de indefinido.

Tabla nº 3 Correlación de 2º

		nivel	respuestas correctas	error imperfecto	error indefinido
nivel	Pearson Correlation	1	.354*	-.496**	-.045
	Sig. (2-tailed)	.	.017	.001	.770
	N	45	45	45	45
respuestas correctas	Pearson Correlation	.354*	1	-.626**	-.735**
	Sig. (2-tailed)	.017	.	.000	.000
	N	45	45	45	45
error imperfecto	Pearson Correlation	-.496**	-.626**	1	.136
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.	.372
	N	45	45	45	45
error indefinido	Pearson Correlation	-.045	-.735**	.136	1
	Sig. (2-tailed)	.770	.000	.372	.
	N	45	45	45	45

Un asterisco, correlación significativa al 95% (<0.05) . Dos asteriscos, correlación significativa al 99% (<0.01)

Tabla nº 4 Correlación de 5º

		nivel	respuestas correctas	error imperfecto	error indefinido
nivel	Pearson Correlation	1	.581**	-.318	-.449**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.052	.005
	N	38	38	38	38
respuestas correctas	Pearson Correlation	.581**	1	-.634**	-.690**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.000
	N	38	38	38	38
error imperfecto	Pearson Correlation	-.318	-.634**	1	.028
	Sig. (2-tailed)	.052	.000	.	.868
	N	38	38	38	38
error indefinido	Pearson Correlation	-.449**	-.690**	.028	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.000	.868	.
	N	38	38	38	38

Un asterisco, correlación significativa al 95% (<0.05) . Dos asteriscos, correlación significativa al 99% (<0.01)

En el corpus de la redacción se observa que el nivel lingüístico se correlaciona con las secciones de forma distinta en los dos grupos. Para el 5º, la correlación significativa se encuentra entre el **nivel lingüístico** y las del **total de verbos usados**, del **total de imperfectos usados** y de **usos correctos de imperfecto**; en cambio, para el 2º, tal correlación se encuentra entre el **nivel lingüístico** y la de **errores de indefinido-imperfecto**.

Tabla nº 5 Correlación de 2º

		nivel	errores de imperfecto	errores de indefinido	correctos de imperfecto	correctos de indefinido
nivel	Pearson Correlatio	1	.180	-.094	.136	.194
	Sig. (2-tailed)	.	.236	.538	.372	.203
	N	45	45	45	45	45
errores de imperfecto	Pearson Correlatio	.180	1	-.166	.004	-.060
	Sig. (2-tailed)	.236	.	.277	.980	.694
	N	45	45	45	45	45
errores de indefinido	Pearson Correlatio	-.094	-.166	1	-.195	-.488**
	Sig. (2-tailed)	.538	.277	.	.200	.001
	N	45	45	45	45	45
correctos de imperfecto	Pearson Correlatio	.136	.004	-.195	1	.079
	Sig. (2-tailed)	.372	.980	.200	.	.605
	N	45	45	45	45	45
correctos de indefinido	Pearson Correlatio	.194	-.060	-.488**	.079	1
	Sig. (2-tailed)	.203	.694	.001	.605	.
	N	45	45	45	45	45

Un asterisco, correlación significativa al 95% (<0.05) . Dos asteriscos, correlación significativa al 99% (<0.01)

Tabla nº 6 Correlación de 5º

		nivel	errores de imperfecto	errores de indefinido	correctos de imperfecto	correctos de indefinido
nivel	Pearson Correlation	1	-.211	.013	.476**	.275
	Sig. (2-tailed)	.	.204	.938	.003	.094
	N	38	38	38	38	38
errores de imperfecto	Pearson Correlation	-.211	1	-.030	-.079	-.010
	Sig. (2-tailed)	.204	.	.859	.637	.952
	N	38	38	38	38	38
errores de indefinido	Pearson Correlation	.013	-.030	1	.129	-.024
	Sig. (2-tailed)	.938	.859	.	.439	.888
	N	38	38	38	38	38
correctos de imperfecto	Pearson Correlation	.476**	-.079	.129	1	.269
	Sig. (2-tailed)	.003	.637	.439	.	.102
	N	38	38	38	38	38
correctos de indefinido	Pearson Correlation	.275	-.010	-.024	.269	1
	Sig. (2-tailed)	.094	.952	.888	.102	.
	N	38	38	38	38	38

Un asterisco, correlación significativa al 95% (<0.05) . Dos asteriscos, correlación significativa al 99% (<0.01)

Al final, comparando los dos corpus, los datos indican que la correlación es significativa entre la puntuación, contando o sin contar los errores de paradigmas y concordancia, y los aciertos, pero no tan evidente entre la puntuación y los errores. Además, la dependencia entre el total de aciertos del indefinido y el de aciertos del

imperfecto es significativa; es decir, los que conocen mejor los usos del indefinido pueden saber mejor también los del imperfecto.

5. Discusión

5.1 El nivel de dominio lingüístico y la distinción del aspecto verbal

La **correlación entre el nivel de dominio lingüístico y la distinción del aspecto verbal** no queda muy evidente, a pesar de que la alternancia indefinido-imperfecto supone la mayor dificultad del aprendizaje del verbo español. Entre estos dos tiempos verbales, se observa que cometen más errores con el imperfecto que con el indefinido y se puede postular que los usos del imperfecto podrían resultar más difíciles para nuestros alumnos.

Comparado con los estudios publicados por otros investigadores (Lafford, 1996, español; Salaberry, 1998, francés; Cadierno, 2000, español; Camps, 2000, español), el presente estudio no mostró una correlación evidente entre el nivel lingüístico y la distinción aspectual. Para los estudiantes taiwaneses de español, aunque la distinción aspectual forma una dificultad igual que para los aprendientes cuya lengua materna posiblemente no tiene tal distinción aspectual, parece que el problema cae en el uso del imperfecto, según los resultados del análisis de los dos corpus. Como normalmente en el segundo curso se explica los usos de los pretéritos en chino, la lengua materna, se puede inferir que, si se explica bien, la comprensión de estos pretéritos no es muy difícil. No obstante, podría tender a fosilizarse si los alumnos no los entienden bien desde el principio.

5.2 El aspecto léxico y el aspecto gramatical

La **correlación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical** de los verbos se ha comprobado en el test de llenar huecos. Los alumnos tienden a usar el imperfecto con los “estados” y el indefinido con las “realizaciones”, lo cual coincide con la Hipótesis del Aspecto. También se observa que la influencia del aspecto léxico es mayor en los de 5º que en los de 2º y se podría inferir que los de 5º recurren más a la semántica para distinguir el aspecto morfológico.

Estos resultados coinciden con los dos primeros principios de la Hipótesis del Aspecto: 1) Los aprendientes usan primero el pretérito perfecto en logros y realizaciones, a veces se extienden a actividades y estados (también en estudios de Anderson 1991, Bardovi-Harlig 1998, Cadierno, 2000 y Camps 2002); 2) En las lenguas que codifican la distinción entre el perfectivo y el imperfecto, el pretérito imperfecto aparecen más tarde que el pretérito perfecto (también en estudios de Kaplan 1987,

Ramsay 1990 y Anderson 1991) y las marcas del imperfecto empiezan con estados, extendiéndose luego a actividades, realizaciones y logros (también en estudios de Hasbún 1995, Salaberry 1990, 2000 y Cadierno 2000).

5.3 La distinción temporal y la aspectual

De los resultados obtenidos de la composición, tanto cuantitativos como cualitativos, se confirma que en la interlengua de los alumnos se encuentra una tendencia de usar más y mejor el pretérito imperfecto a medida que avanza el curso escolar. Se puede postular que los alumnos tienen que ser conscientes de situar primero los sucesos en el tiempo pasado (usar los pretéritos) para poder distinguir a continuación el indefinido del imperfecto. Por tanto, para nuestros alumnos, la distinción aspectual de los pretéritos indefinido/imperfecto aparece más tarde que la distinción temporal presente/pasado.

6. A modo de conclusión

Basados en los resultados obtenidos del estudio, proponemos algunas sugerencias didácticas para la oposición de los pretéritos imperfecto-indefinido. En primer lugar, que los profesores procuren no simplificar demasiado los usos desde la etapa inicial. Se puede hacer una comparación contrastiva global para que sea más comprensible, pero en vez de sintetizar, hay que ofrecer suficientes ejemplos reales. En segundo lugar, hay que contextualizar los ejemplos para que se distingan bien los tiempos absolutos y relativos. Por último, que los docentes diseñen distintos tipos de tareas para que sus estudiantes practiquen la morfología y los usos, tanto tareas de aprendizaje como tareas comunicativas. En este caso, también se aprende cómo situar los sucesos en el pasado y cómo usar estos tiempos verbales para crear discurso comprensible o para comunicarse con la gente.

En esta época del plurilingüismo (Consejo de Europa 2002), creemos que se debería tomar en consideración la lengua materna en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera y de ahí la importancia de los estudios de este tema. Esperamos que este estudio sirva de base a las reflexiones didácticas de español /LE en Taiwán, así como a futuras investigaciones del tema.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1975). "Otra vez sobre el sistema verbal español", Homenaje a la memoria de D. Antonio Rodríguez-Moñino, Madrid, Castalia, 9-26, reimpr. en *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos, 1980, pp. 120-147.
- Anderson, R. (1986). "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma", en J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje*, pags. 115-138, Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Anderson, R. (1991). "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", en *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, T. Huebner y C. A. Ferguson, (Ed.), Amsterdam: Benjamins, 305-324.
- Baralo, M. (2004). "La interlengua del hablante no nativo", en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004).
- Bardovi-Harlig, K. (1998). "Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology", *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pags. 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. London: Blackwell.
- Bello, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, ed. Crítica de Ramón Trujillo, Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife, 1981.
- Cadierno, T. (2000). "The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners." *Spanish Applied Linguistics* 4:1-53.
- Camps, J. (2000). "Preterit and imperfect in Spanish: The early stages of development". In *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, Ronald P. Leow and Cristina Sanz (eds.), 1-19. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Camps, J. (2002). "Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production.", *International Review of Applied Linguistics*, 40, pp. 179-210.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- Dowty, D. R. (1979). *Word Meaning and the Montague Grammar*. Dordrecht, D. Reidel.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning*, 24:37-53. Traducido en Licerias (1992).
- Fang, S. (1993): *Estudio comparativo de las gramáticas china y española y análisis de errores gramaticales cometidos por aprendientes*, Memoria de Máster, Universidad de Barcelona.
- Fernández López, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid, Arco/Libros.
- Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*, Reimp. Barcelona, Vox, 1973.
- Halliday, M. (1975): *Learning how to mean: Explorations in the development of Language*, Londres. Edward Arnold.
- Hasbún, L. (1995). "The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish". Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Lafford, B. (1996). "The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories", presentado en *Second Language Research Forum*, University of Arizona, Tucson.
- Lennerberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- López García, A. (1990). "La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación", en Ignacio Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, :Cátedra, p. 14.
- Mao, P. W. (2000): "Análisis de errores gramaticales en la expresión escrita de los estudiantes taiwaneses", *Proceedings of the Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium*, pp. S2-1-S2- 14.
- Ramsay, V. (1990). "Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish". Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Rojo, G. (1990). "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español", en Ignacio Bosque (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, pp. 17-43.

- Salaberry, M. R. (1999). "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish." *Applied Linguistics* 20: 151-178.
- Salaberry, M. R. (2001). *The development of past tense verbal morphology in L2 Spanish*. Philadelphia, PA, USA: Benjamins.
- Salaberry, M. R. (ed.) (2002). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Shirai, Y. (1991). "Primacy of aspect in language acquisition". Unpublished doctoral dissertation, Los Angeles: University of California.
- Vendler, Z. (1967). "Verbs and times". In Z. Vendler (Ed.), *Linguistics and Philosophy*, pags. 97-121. Ithaca: Cornell University Press.

Anexo: Prueba de llenar huecos

Coloca el verbo entre paréntesis en el tiempo adecuado:

Caperucita Roja

Una mañana de octubre, Caperucita Roja (ir)_____ a casa de su abuelita. (Hacer)_____ un día espléndido y el bosque (estar)_____ precioso, porque las hojas (tener)_____ ya los colores del otoño. De repente, entre los árboles, (aparecer)_____ un terrorífico lobo. El lobo le (preguntar)_____ a Caperucita dónde (ir)_____, y como ella (ser)_____ muy inocente, le (contestar)_____ que (dirigirse)_____ a casa de su abuelita para visitarla, porque estaba muy enferma, y que le (llevar)_____ un pastel que había hecho su mamá para ella. El cruel lobo, muy contento por la información, (despedirse)_____ de Caperucita y (salir)_____ corriendo hacia la casa de la abuelita. Cuando (llegar)_____ a la casa, (encontrar)_____ a la abuelita sola en la cama, así que (entrar)_____ por la ventana y se la (comer)_____.

Al poco rato, (llegar)_____ Caperucita; la niña (llamar)_____ a la puerta y (oír)_____ una voz que (decir)_____: “¡Adelante! Está abierto.” Caperucita (abrir)_____ la puerta y (pasar)_____. ¡Qué extraño! La casa de su abuelita (estar)_____ a oscuras. No (haber)_____ ninguna luz encendida.

El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones¹

Graciela Vázquez

Freie Universität. Berlín

Introducción

El objetivo de la siguiente ponencia consiste en presentar —de manera escueta— el estado de la cuestión en el campo del Análisis de Errores y reflexionar sobre el rumbo posible que deberían tomar las investigaciones a partir del estado actual de los conocimientos. Para hacerlo hemos tomado como punto de referencia dos trabajos realizados en este campo².

- Damos por sabido que la evolución del concepto de error a lo largo de los últimos veinticinco años ha dado por resultado —a la luz de las investigaciones existentes— un concepto con características positivas, desprovisto de connotaciones estigmatizantes, por lo menos en el contexto de la clase.
- Consideramos concluida la discusión —a nuestro criterio superada— entre una orientación psicolingüística vs. una orientación pedagógica en el marco de la Teoría del Análisis de Errores, puesto que si la primera se aplica al aprendizaje formal, no constituye sino la base teórica de la segunda.
- Creemos que —independientemente de la terminología utilizada— nociones tales como «interlengua», «estrategias», «estadios aproximados», y, en consecuencia, «errores transitorios, fosilizables y fosilizados» resultan conceptos lo suficientemente anclados en la bibliografía pertinente como para prescindir en esta ocasión de una discusión de los mismos.

¹ Esta ponencia se leyó en el Primer Congreso de la Lengua Española y está publicado en papel en: Vázquez, Graciela (1992), "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla: Instituto Cervantes, págs. 497-504.

² Graciela Vázquez: «Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán». Tesis doctoral. Universidad de Bremen, 1989. Publicada por Peter Lang, Frankfurt a. Main, 1991. María Sonsoles Fernández López: «Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 1990.

- Insistimos sobre el hecho que —independientemente de la luz que arrojan sobre la comprensión de los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras— todas las investigaciones realizadas en torno al castellano u otras lenguas resultan insuficientes si no se concretan en métodos, enfoques, técnicas y materiales de enseñanza que —con economía y eficacia— conduzcan al aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras en un tiempo limitado y como componente insoslayable de la competencia intercultural.

El estado de la cuestión

Los trabajos realizados hasta el momento, que recogen los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las décadas de los setenta y ochenta y aplicados al aprendizaje del castellano han demostrado que:

- Analizar y clasificar errores constituye un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza, así como también para determinar los factores que influyen sobre el éxito o fracaso de los mismos.
- Indagar sobre las causas y el origen de los errores es la condición indispensable para diferenciar entre procesos naturales de aprendizaje y las consecuencias de la instrucción formal.
- Determinar la existencia de un error, es decir, emitir juicios de gramaticalidad, supone, por un lado, reconocer la validez de una norma lingüística, pero por otro, también significa aceptar los límites naturales y sociales de la misma, dada la riqueza de normas lingüísticas que conviven en el mundo hispanohablante.
- Es posible desmitificar la importancia de ciertos errores en áreas consideradas tradicionalmente complejas.
- Es conveniente aplicar la noción de error transitorio, fosilizable y fosilizado a la organización del currículum, puesto que facilitaría la determinación de niveles dentro de los cuales tomar decisiones en cuanto a qué, cómo y cuándo corregir.

El Análisis de Errores contribuye a:

- Esclarecer el concepto de «dificultad real» en el aprendizaje.
- Determinar con mayor rigor el concepto de «nivel».
- Precisar la definición de «error grave».

El Análisis Contrastivo, bajo la dura crítica de los años setenta y las consecuentes restricciones de los años ochenta, tuvo que limitar su valor explicativo, especialmente en lo que se refiere a la importancia de los errores de interferencia³. También el Análisis de Errores sufrió limitaciones ante la insuficiencia de los análisis lingüísticos basados en las formas independientemente de la función (Taylor: 1986)⁴.

Sin embargo, esto no significa que uno u otro enfoque no haya seguido cumpliendo su función, como lo prueban las publicaciones de fines de la década del ochenta y principio de los noventa⁵. Es más: constituye una prueba de lo peligroso que es defender la existencia de enfoques únicos en la comprensión de actividades tan complejas como lo es el aprendizaje de una lengua extranjera, visto como proceso o como producto. Esto nos permite afirmar que versiones más amplias del Análisis de Errores, como las que pueden observarse en los trabajos citados más arriba, siguen siendo útiles a la hora de categorizar formas idiosincrásicas. No obstante, nuestros esfuerzos deben concentrarse en la definición de algunas áreas concretas de investigación cuyos objetivos, a corto y largo plazo, puedan cumplirse si pretendemos garantizar:

- a) Un equilibrio en el desarrollo alcanzado en la investigación de otras lenguas.
- b) Estrechar la brecha existente entre la realidad de la clase y los estudios de adquisición de lenguas extranjeras.

Dichos esfuerzos podrían resumirse así:

- a) La incorporación de los resultados de las investigaciones a los materiales didácticos.
- b) La ampliación del campo del Análisis de Errores a otras áreas que no se reduzcan a la fonética y a la morfosintaxis y que incluyan tanto la producción como recepción de muestras de discurso oral y escrito.

³ Ver Carl James (1990): «State of the art article, Learner Language». *Language Teaching Abstracts*, 205-213.

⁴ Ver G. Taylor (1986): «Errors and Explanations», *Applied Linguistics*, 7, 2: 144-166

⁵ L. Selinker (1989): «CA/EA/IL: The earliest experimental record», *IRAL* 27, 4:267-291. G. NICKEL (1989): «Some controversies in present-day error analysis: “contrastive” vs. “noncontrastive” errors», *IRAL* 27, 4: 293-305. M. P. Pery-Woodley (1990): «State of the article: Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing», *Language Teaching Abstracts*, 143-152. P. Lennon (1991): «Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction», *Applied Linguistics*, 12, 2: 180-196. (1992): «Error and the very advanced learner», *IRAL*, 29, 1: 31-44

- c) La observación sistemática de la relación que existe entre las metodologías aplicadas y el desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y social).

Posibles áreas de investigación

1. *Los materiales*

Quienes escriban materiales deberían tener presente algunos de los siguientes principios:

- a) La transparencia.
- b) La existencia de Gramáticas Mínimas de Errores.
- c) La automatización a partir de la práctica funcional.
- d) La autonomía para formular y verificar hipótesis.
- e) La necesidad de materiales que promuevan el aprendizaje autónomo.

1a) El principio de la transparencia se basa en la evidencia demostrada de que las personas adultas se benefician de la presentación y explicación de reglas, siempre y cuando los objetivos planteados resulten explícitos. Dicho de otro modo: el organizador cognitivo puede llevar a cabo su función monitorizadora si resulta transparente la finalidad de las actividades planteadas. En este campo carecemos de investigaciones que se refieran a las consecuencias de las metodologías en boga sobre el aprendizaje formal. En un terreno muy concreto sería importante investigar de qué manera contribuyen a facilitar la estrategia de la transferencia positiva y en qué medida contribuyen a bloquear la interferencia, sobre todo teniendo en cuenta que ésta última suele ser la causa más frecuente de los errores fosilizables y fosilizados.

1b) Las Gramáticas Mínimas de Errores deberían constituir elementos indispensables. Puesto que no contamos con gramáticas similares para todas las lenguas o familias lingüísticas, deberían apoyarse investigaciones en este sentido. Una gramática mínima garantiza el principio de la economía en el aprendizaje y constituye un componente importante de una Gramática Pedagógica del Castellano/Lengua Extranjera.

1c) La noción de gravedad no está ligada —necesariamente— a criterios lingüísticos formales sino más bien a criterios pragmáticos y retóricos. Un área de investigación lingüística importante sería aquella que indagara en los procesos de la ambigüedad lingüística y de la competencia discursiva y social. La distinción entre

errores globales y locales no parece ser aplicable a todos los componentes de la competencia comunicativa.

1d) Los materiales deberían garantizar espacios de libertad para la formulación de hipótesis. Puesto que sabemos de la existencia de errores transitorios, no deberíamos intimidarnos en este sentido. Espacios de libertad es un concepto que no debe confundirse con actividades que requieran de la persona que aprende comportamientos lingüísticos para los cuales no está preparada; se trata más bien de contextos variados que les permitan experimentar con la lengua extranjera dentro de los parámetros conocidos.

1e) Algunos aspectos del Análisis de Errores encuentran un terreno fructífero de aplicación en los materiales destinados al aprendizaje autónomo. Cabría pensar en el desarrollo de programas, apoyados por sistemas de computación, donde una parte del aprendizaje (aspectos rutinarios) pudiera tener lugar fuera de la clase. La explicación de los errores podría integrarse en dichos programas sin dificultad.

En un sentido más amplio, las instituciones podrían plantearse la necesidad de diversificar las mediatecas para ubicar materiales tendientes a favorecer el aprendizaje individual basado también en necesidades individuales. (Sobre las ventajas y problemas que plantean la organización de centros de esta naturaleza, ver Sheerin: 1991)⁶.

2. Más allá del componente morfosintáctico

2a) En el campo del E/LE carecemos de estudios comparables a los iniciados en Alemania en los años ochenta (6) referidos al discurso oral. Con excepción de un trabajo esporádico (Feldmann, 1984) (7), no conocemos aplicaciones a nuestra lengua como los que se refieren al alemán o al polaco (8). Dejando de lado los problemas metodológicos que dichas investigaciones plantean (la equivalencia pragmática, por ejemplo), y el hecho de que la lengua con la que se contrastan los actos del habla es el inglés (lo cual ha sido interpretado como un signo de etnocentrismo) (9), sería aconsejable contar con repertorios de actos del habla que sirvieran como señas de identidad de una determinada comunidad y que pudieran ser utilizables como punto de referencia, sin pretensiones normativas.

Si contáramos con datos contrastivos en lo que respecta al discurso oral, no sólo en relación con otras lenguas sino dentro de la vasta comunidad hispanohablante,

⁶ Susan Sheerin (1991): «State of the art article. Self-access», *Language Teaching Abstracts*, 143-157.

nuestros enfoques comunicativos se enriquecerían con la presencia de datos que — hasta el momento— son asistemáticos y producto de la experiencia individual o la intuición de quienes escriben libros de enseñanza.

En cuanto a la recepción del discurso oral, necesitamos análisis que provean las bases teóricas para un entrenamiento sistemático de profesionales en las especialidades de Interpretación y Traducción Espontánea, así como también en el entrenamiento de la comprensión auditiva dentro del marco académico, no necesariamente a los fines de la evaluación sino como destreza indispensable para acceder a la información en cualquiera de sus múltiples formas: desde la provista por los medios de comunicación hasta las clases, conferencias, ponencias y modalidades afines que caracterizan la actividad universitaria. Indirectamente relacionada con el tema que nos preocupa estaría la evaluación de las prácticas corrientes en los seminarios de las universidades europeas⁷.

2b) El discurso escrito —desde un punto de vista exclusivamente profesional— está ligado a una cultura dominante: el inglés. Escribir textos científicos en castellano no es un área rentable, a no ser en las ciencias sociales, y esto con serias limitaciones.

En cuanto a las necesidades institucionales debemos distinguir la producción de textos como recurso didáctico (no entraremos aquí en este tema) y la entendida como requisito formal ligado a pruebas de evaluación (exámenes, monografías, informes, etc.).

Es un hecho conocido que —con excepción de los errores de léxico y entonación— el resto de los errores que afectan el componente morfosintáctico no ponen en peligro la comunicación entre hablantes nativos y extranjeros. Son precisamente los errores pragmáticos, aquellos que nos impiden decir lo que queremos decir, los que paralizan los procesos de comunicación. En los intercambios personales los errores pragmáticos pueden «subsannarse» en la renegociación del significado. No ocurre lo mismo con el discurso escrito. Los resultados de las investigaciones en este campo son discutidas extensamente en Marie Paule Péry-Woodley⁸, y a ella remitimos para quienes se interesen en la cuestión.

En nuestra opinión la pregunta clave alrededor de la cual debería girar la investigación sería: ¿qué características debe reunir un texto para que sea — inequívocamente— castellano? Dicho de otro modo: ¿cuáles son los recursos

⁷ Ver en la bibliografía de Marie Paule Pery-Woodley: *Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing* los trabajos de Faerch, Fillmore, Kasper y House.

⁸ U. Feldmann (1984): «Pragmatische Aspekte im fremdsprachlichen Diskurs: Zur Verwendung von Gambits bei Spanier und bei fortgeschrittenen Spanischlerner», *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 24. Bochum.

retóricos que determinan la organización de un texto en español? Y especificando más la pregunta: ¿existen diferencias culturales observables en la organización de los textos académicos en castellano?

En este sentido resulta interesante el estudio llevado a cabo por Clyne⁹, quien llegó a la conclusión de que las normas culturales que determinan la organización de textos académicos en inglés y en alemán varían, y la consecuencia de esta variación es la estigmatización tanto de una como de otra cultura, cuando no la simple y llana incompreensión debida a la impresión de que, mientras en la cultura sajona se escriben textos que «sean fáciles de leer», en la teutónica los textos no persiguen esta finalidad. Entender es la responsabilidad de la persona que lee, y quien escribe no está necesariamente obligada/o a hacerse entender.

Analizar el discurso académico castellano puede resultar de utilidad si la tolerancia frente a estilos retóricos ajenos colabora con una mayor comprensión de lo que se quiere decir. Lamentablemente —en este sentido— sólo contamos con ejemplos anecdóticos sobre el modo de hacer ciencia. Quizás deberíamos remitirnos a otro tipo de investigaciones, por ejemplo, aquellas que ponen en tela de juicio «el estilo femenino de hacer ciencia», y plantearnos con seriedad la cuestión de si no son las estructuras de poder las que aniquilan la diversidad de estilos y no los estilos los que aniquilan el saber.

3. Estrechar vínculos entre la investigación

Para superar la convicción más o menos establecida de que —desde una perspectiva práctica— la investigación de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras sigue un camino cada vez más alejado de la realidad cotidiana de aprender y enseñar¹⁰, parece indispensable plantearse la necesidad de estudios longitudinales para evaluar el aprendizaje en condiciones formales y dentro del marco institucional.

No se trata aquí simplemente de implementar instrumentos para evaluar enfoques, métodos o técnicas, sino más bien reflexionar sobre el lugar que debiera ocupar el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de los programas de formación de nuevas generaciones en el ámbito natural en que ésta se lleva a cabo, a falta de alternativas: la clase.

⁹ M. Clyne (1987): «Cultural differences in the organization of academic texts. English and German», *Journal of Pragmatics*, 11: 211-247

¹⁰ Ver J. McDonought y S. McDonought (1990): «What's the use of research?», *ELT Journal*, 44, 2: 102-109.

Un análisis de las políticas seguidas por los estados europeos escapa a los límites de esta ponencia. Sin embargo merece la pena detenerse a pensar cuánto encierra de verdad y de practicabilidad una frase tal como «una Europa sin fronteras» vista a la luz de las inversiones económicas que los Estados están dispuestos a realizar en proyectos de carácter lingüístico, sea lengua materna o extranjera.

La clase siempre fue y seguirá siendo el laboratorio ideal para experimentar. Lo que sucede fuera de ella puede acelerar el proceso de aprendizaje (o no) e incrementar (o no) la motivación, hechos, por otro lado, fácilmente comprobables; pero si no logramos desentrañar y sistematizar los comportamientos que emanan de sus variables, seguiremos sin los datos indispensables para tomar decisiones en el momento de decidir sobre lineamientos curriculares que podrían garantizar un aprendizaje efectivo y económico. Ya no se trata de aprender *una* lengua extranjera sino manejar varias en diversos niveles de competencia, entre las cuales el castellano ocupa un lugar privilegiado en términos de hablantes.

Conclusiones

Las investigaciones lingüísticas que guardarían relación estrecha entre el rumbo que deberían tomar las investigaciones y la enseñanza del castellano como lengua extranjera se refieren especialmente a:

— La necesidad de seguir estudiando el problema de la ambigüedad y la dificultad para responder a la pregunta: ¿qué características tiene un elemento o estructura del sistema que los hace resistentes a la aplicación de reglas, más allá del sincretismo, la polisemia, la redundancia, la distribución y la correspondencia cero? Una consecuencia directa de dichas investigaciones sería una gramática pedagógica del castellano como lengua extranjera.

En ambos casos deben apoyarse proyectos de investigación que impulsen a jóvenes de ambos sexos a escribir tesis doctorales en castellano y sobre el castellano, independientemente de la universidad donde tales estudios se realicen.

- Las instituciones a uno y otro lado del Atlántico deberían invertir fondos y energías en proyectos destinados a analizar el concepto de norma lingüística cuyo resultado serían diccionarios de normas lingüísticas del castellano que abarcaran áreas más allá del léxico.
- Deberían apoyarse *proyectos de investigación interdisciplinarios* en todos los niveles educativos para que el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras pudiera llevarse a cabo de manera óptima y como componente de

una formación más humana y humanista. Concretamente: analizar el porqué de las cuotas de fracaso, especialmente en la enseñanza a personas adultas, que se revelan en el abandono de las clases de lengua y en la sensación — tristemente cierta— de que lo único que sabemos del aprendizaje de lenguas por parte de adultos/as es que éstos/as fracasan en su empeño.

- Parece conveniente modernizar nuestro concepto de biblioteca para incorporar la informática y diversificar la enseñanza atendiendo a las necesidades individuales de quienes aprenden (aprendizaje autónomo) y la de quienes investigan (bancos de datos).

Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía¹

Graciela Vázquez

Freie Universität Berlin – Sprachenzentrum

vazquez@zedat.fu-berlin.de

Introducción

Las estrategias de autocorrección y autoevaluación constituyen una parte importante en el desarrollo de las competencias. Si en las personas jóvenes y adultas no existe una actitud consciente en cuanto al aprendizaje se puede afirmar que éste no será eficaz o no todo lo eficaz que podría ser. Son tres los conceptos básicos que vamos a definir brevemente en este artículo: la contribución del análisis de errores, el concepto de corrección y el concepto de autonomía. Se trata de relacionar estos términos para aplicar con mayor eficacia algunas estrategias que redunden en un aprendizaje más efectivo.

1. El estado de la cuestión ¿Qué aprendimos del Análisis de Errores?

- Que todo análisis de errores en la producción oral y escrita debe ser contrastivo y a posteriori.
- Que existen cuatro conceptos básicos: error, falta, interlengua y fosilización. (Marco Común Europeo de Referencia, de ahora en más MCER: versión electrónica 6.5, 95-100).
- Que es posible construir gramáticas mínimas de errores para diferentes niveles y que éstas funcionan como reflejo de la competencia transitoria de hablantes no nativos ideales. (Vázquez: 1998, 95-100).

¹ El texto es parte de la conferencia que tuvo lugar en el marco de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Marzo de 2007), organizadas por el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Existe un amplio consenso, si revisamos la bibliografía de las últimas décadas, en que:

- Las faltas y los errores pertenecen al proceso de aprendizaje.
- Desde el punto de vista etiológico responden a varias causas (no sólo la distracción, falta de esfuerzo, etc.) sino sobre todo a la interferencia de la L1 y otras L3 y estrategias de regularización, simplificación y generalización.
- Que los errores no se evitan a través de ciertas progresiones gramaticales o de otro tipo, ni siquiera a través de la corrección continua, propia o de quien enseña.
- Que un número considerable de errores responden a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden.

Los errores –en pocas palabras- son una rutina y para superarlos o vivir con ellos es indispensable enfocar el aprendizaje como actividad consciente a partir de la adolescencia. Aprender una L2 significa algo más que aprender un código: significa desarrollar estrategias para aprender muchas lenguas.

2. ¿Qué significa “corrección”

Por lo general se entiende bajo “corrección” la incidencia de la persona que enseña sobre la interlengua de quien aprende, a través de la interacción escrita u oral. No hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global.

El MCER introduce descriptores para evaluar la competencia lingüística general, las destrezas en particular y la corrección gramatical. Nos vamos a detener en esta última.

Los criterios de corrección que aplicábamos hasta ahora nos permitían:

- Identificar los errores según la norma y por lo tanto había una evaluación pareja de todos los errores, quizás con excepción de la ortografía.
- Utilizar descripciones metalingüísticas, del tipo: error leve, error grave, error básico, etc.
- Diferenciar entre errores gramaticales y de cohesión y coherencia.
- Establecer grados de comprensibilidad.
- Introducir grados de matización a través del uso de adverbios.

Con el MCER volvemos al criterio comunicativo:

- Ambigüedad con respecto al mensaje
- Irritación, con respecto al interlocutor/a
- Estigmatización con respecto al emisor/a

De error propiamente dicho se habla explícitamente en tres niveles:

- En A2: se habla de errores elementales sistemáticos
- En B2: establece grados de comprensibilidad y recurre a la autocorrección.
- En C1: es la contrapartida del A2, sólo que el “error” se reemplaza por “corrección gramatical” y se recurre a la autocorrección.

En otras palabras: lo que corregimos (presuntamente ortografía y morfosintaxis) pasa a un segundo nivel de importancia; lo que se persigue es una actitud activa, comunicativa y ofensiva más que defensiva (Kleppin: 2005) en el uso de la lengua que podría compararse al asumir ciertos riesgos. Algo similar ocurre en lo que se refiere al dominio de la pronunciación, donde el criterio de comprensibilidad del mensaje depende de la voluntad cooperadora del interlocutor o interlocutora en la medida en que esta persona esté acostumbrada o no a hablantes de un grupo lingüístico determinado (A1), manifieste un interés por mantener el diálogo a través de la solicitud de repeticiones (A2), la disposición a comprender a pesar de la presencia de un acento extranjero (B1), etc.

En los descriptores del MCER, como en todas las bandas analíticas, se observa siempre una gran abundancia de adverbios y adjetivos, lo que apunta indefectiblemente a la interpretación personal de los mismos. Si seguimos con el ejemplo “Pronunciación” constatamos que se habla de: “entonación clara y natural”, “expresa matices sutiles” “pronunciación claramente inteligible”, “se puede comprender con cierto esfuerzo”. La lista es extensa, el grado de subjetividad elevado.

3. Errores y autonomía

El tercer punto se refiere al concepto de autonomía. Para hacerlo haremos referencia a las definiciones que proporciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Madrid: 2007). Las variables que pueden considerarse son las siguientes:

1. Control del proceso de aprendizaje

Este objetivo implica familiarizarse con procedimientos de reflexión, evaluación, etc. para identificar y valorar la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje y los factores que pueden condicionar este proceso y al mismo tiempo para calibrar la posibilidad de controlarlos de manera consciente. Además, implica un uso estratégico de procedimientos para orientar las propias tendencias y preferencias con el fin de abordar con eficacia el aprendizaje de la lengua.

Material: Contrato de aprendizaje

Un ejemplo de contrato de aprendizaje puede ser observado en un curso de habilidades académicas, parte del cual es accesible en la siguiente dirección:

<http://web.fu-berlin.de/adieu/vazquez/CONTRATO%20GENERAL.pdf>

2. Planificación del aprendizaje

Este objetivo implica analizar la motivación, los deseos y necesidades para aprender la lengua.

- Creación y búsqueda constante de contextos significativos de aprendizaje y uso.
- Registro de progresos realizados.
- Precisión en el trazado de la meta y los objetivos. Toma de decisiones respecto al programa (objetivo, contenidos, tipos de tareas y procedimientos de evaluación para satisfacer las necesidades de comunicación y de aprendizaje propias y del grupo).
- Diseño, realización y evaluación de tareas para obtener el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje.

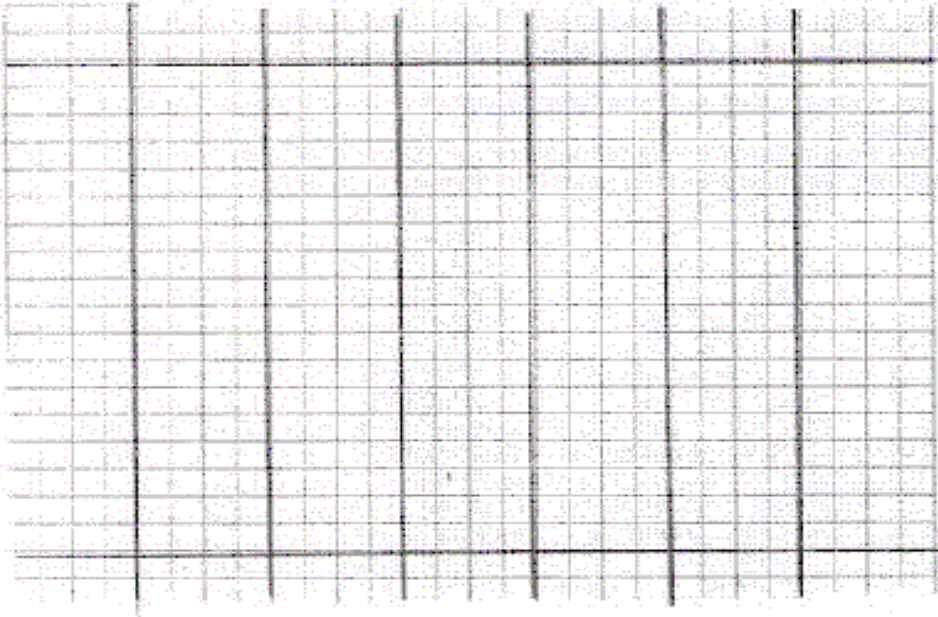
Material: Reflexionar sobre la motivación (Ellis & Sinclair: 1989) o sobre necesidades de aprendizaje. ¿Cómo se lleva a cabo en la práctica? Se pueden desarrollar cuestionarios, en base a una reflexión conjunta con las personas que aprenden. Por ejemplo:

- 1- *Para qué aprende la lengua.*
- 2- *Cuánto tiempo tiene a disposición.*
- 3- *Qué factores actúan de manera positiva o negativa.*
- 4- *Qué relación hay entre esos factores (los materiales, su actitud frente al aprendizaje, la personalidad de quien imparte la clase, etc.) sobre el rendimiento. Luego puede hacer un gráfico y marcar en el mismo una*

curva ascendente o descendente para observar cómo los factores inciden sobre el aprendizaje.

Name _____ Zeitraum _____

Hohe Motivation



Niedrige Motivation

3. Gestión de recursos

Este objetivo implica el descubrimiento de los recursos y oportunidades de que se dispone para el aprendizaje independiente o autodirigido, como por ejemplo materiales y fuentes de consulta. Gestión rentable y eficaz del tiempo y el espacio destinados al aprendizaje y uso de la lengua.

Material: *Diario de aprendizaje, Portfolio Europeo de las Lenguas*. Existe una versión del portfolio (en línea) aplicado a la enseñanza universitaria. (http://www2.unil.ch/cdl/PEL_CEL_Espagnol/Accueil.html).

Los diarios o cuadernos de aprendizaje pueden adoptar formatos simples. Como mínimo deben incluir los siguientes elementos:

1. *Nombre de la persona, nivel en el que se encuentra y la fecha en que se comienza el diario.*
2. *Una parrilla de autoevaluación que contenga las competencias y los niveles del Marco.*
3. *Una segunda parrilla igual a la anterior pero donde se deja constancia del nivel que se quiere alcanzar y en cuánto tiempo.*

4. *Tres columnas: en la primera la fecha, en la segunda los materiales con los que se trabaja y en la tercera los resultados positivos o menos positivos que se obtienen con los recursos utilizados.*
5. *Puede hacerse una página para resumir las experiencias. Esa página contendrá, por ejemplo, la fecha, las actividades realizadas, los materiales, los objetivos de aprendizajes y los comentarios propios. La reflexión individual intentará relacionar las propias reflexiones con el progreso realizado, las tareas que se han logrado cumplir, el número y tipo de errores que se cometen, etc.*

4. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje

Este objetivo implica la familiarización con procedimientos de reflexión, introspección y análisis para apreciar el uso de estrategias a lo largo del proceso de aprendizaje. Descubrimiento y ensayo del proceso consciente (planificar, ejecutar, corregir, evaluar) que conduce al uso de estrategias y al consiguiente desarrollo de las competencias. Intercambio de experiencias con el grupo. Seguimiento de las pautas proporcionadas por docentes y materiales.

Toma de iniciativas en la búsqueda, experimentación y evaluación de nuevos procedimientos que se adecuen mejor al propio estilo cognitivo, a las tareas que se realizan en cada momento y a los contenidos que se interiorizan.

Material: Cuestionario para descubrir las estrategias de aprendizaje. Un cuestionario de estas características consta de una serie de preguntas, cada una de las cuales se refiere a una estrategia de aprendizaje. Por ejemplo:

- A. *Reflexión lingüística*
- B. *Pedir ayuda*
- C. *Percepción de sí misma/o*
- D. *Acceso a recursos*
- E. *Orientación a la autoridad*
- F. *Tendencia a la autonomía*
- G. *Hábitos de estudio*
- H. *Orientación a alcanzar una meta*

Algunas de las preguntas podrían ser las siguientes:

1. *Intento comprobar en qué cometo más errores: vocabulario, tiempos verbales, ortografía, concordancia, etc.*

2. *Miro los errores que me corrigen y trato de ver si el trabajo está bien corregido o si mi profesor/a se equivocó y así intentar obtener una nota más alta.*
3. *Me gusta que me marquen los errores pero no quiero que me den la solución: prefiero descubrirla con la ayuda de un diccionario o una gramática.*
4. *Yo quiero que mi profe me corrija y no que lo haga alguien de la clase.*
5. *Yo aprendo para conocer gente y viajar: si cometo errores la gente me entiende igual.*
6. *Tengo un fichero de errores y lo miro cuando tengo un rato libre.*
7. *Muchos de mis errores tienen que ver con el hecho de que quiero decir cosas complejas para las cuales no tengo palabras.*

5. Control de los factores psicoafectivos

Este objetivo implica formarse una idea positiva de sí misma/o. Desarrollar la capacidad de correr riesgos. Desarrollar estrategias que permitan establecer un control consciente sobre las actitudes ante el aprendizaje y el uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.). Refuerzo de los aspectos que inciden positivamente en el aprendizaje y atenuación de los aspectos que lo dificultan. Desarrollar la capacidad de correr riesgos a pesar de la necesaria presencia de errores. Atribución de los éxitos al propio esfuerzo y a la voluntad de superación. Desarrollo de una actitud positiva frente al error. Desarrollo de estrategias para reforzar los aspectos psicoafectivos que inciden positivamente sobre el aprendizaje y uso de la lengua y para erradicar los aspectos que dificultan o bloquean este proceso.

Material: *Cuestionario (Marianne Barceló: 2005)*

Este cuestionario (de respuesta múltiple) consta de cinco preguntas:

1. *Si pensás en tus errores ¿Cómo te sentís?*
2. *¿Qué tipo de errores te molestan más?*
3. *¿Cuándo preferís que te corrijan?*
4. *¿Quién querés que te corrija?*
5. *¿Qué técnicas de corrección son más efectivas?*

Un ejemplo:

¿Cuándo preferís que te corrijan?

1. *Nunca.*
2. *Inmediatamente.*
3. *Después y de manera anónima.*

6. Cooperación con el grupo

Intercambio de experiencias, sentimientos, creencias y percepciones con el grupo. Valoración de las contribuciones del grupo. Esfuerzo para realizar aportes eficaces al proceso de aprendizaje del grupo y para aprovechar los aportes del grupo. Tomar la iniciativa para crear y mantener relaciones de cordialidad, confianza y cooperación mutua, así como para solucionar o erradicar conflictos y reducir la competencia agresiva. Conocimiento del potencial propio y del grupo con el fin de obtener el máximo de provecho para todas las personas implicadas.

Más que materiales, es aconsejable hacer debates donde la dinámica del grupo, las relaciones interpersonales, la efectividad del aprendizaje y los recursos sean tema de discusión.

4. Conclusión

¿Qué significa todo lo anterior con respecto a los errores, la autoevaluación y la autonomía? En primer lugar, contar con herramientas que permitan al estudiantado evaluar su propio aprendizaje, y en segundo lugar, si las circunstancias lo permiten, organizar un taller de reparaciones. (Vázquez: 2005 b). Significa también que la persona que enseña debe realizar dos tipos de corrección. Una primera versión sólo con comentarios, que debe ser “reparada” por quien aprende o bien una primera versión con marcas, que se devolverá a la clase unos días después, para identificar errores debidos a la distracción o el cansancio.

Una bibliografía mínima

- Baralo, Marta (1994) *Errores y fosilización*. Edinumen, Madrid.
- Bartram, Mark (1999) *Correction: mistake management: a positive approach for language teachers*: Language Teaching Publications; Hove.
- Bimmel Peter y Ute Rampillon (2000) *Lernautonomie und Lernstrategien*. Langenscheidt, Berlin.
- Blanco Picado, Ana Isabel (1.04.08) *El error en el proceso de aprendizaje*.
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html
- Cassany; Daniel y Carmen López (2005) “Tareas para la producción de escritos en un Centro de Redacción Virtual» EN: Vázquez, Graciela (Coord.) *Español con Fines Específicos : de la comprensión a la producción de textos*. Edinumen, Madrid, 153-176.

- Chaudron, Craig (1977) A Descriptive Model of Discourse in Corrective Treatment of Learner's Errors. *Language Learning* 27-1; 29-46.
- Cohen, Andrew D. (1987) Student Processing of Feedback on Their Compositions. En: Wenden, Anita/Rubin, Joan (Hrsg.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall, 57-69.
- Fernández, Sonsoles (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- Fernández – Toro, María (1999) Training Learners for Self-Instruction. CILT, London.
- Fernández Toro, María y Francis R. Jones (2001) DIY Techniques for Language Learners. CILT, Londres.
- Gardner, David y Lindsay Miller (1996) Tasks for Independent language Learning, TESOL Inc.
- Grymonprez, Pol (2004) « Prevención y corrección del error léxico » *Mosaico*, 14, 17-22. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
- Häuptle - Barceló, Marianne (2005) "Fehler "lesen" lernen". En: Vázquez, Graciela (Coord.) *Aus Fehlern Lernen*. DFU Spanisch, Friedrich Verlag, Seelze, 28-30.
- Jones, Francis R. University of Newcastle upon Tyne. Bibliografía anotada sobre autoaprendizaje (26.09.07)
<http://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/Bibliog.htm>
- Kleppin, Karin /Königs, Frank G. (1998) *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten vom Fremdsprachenlehrern*, Brockmeyer, Bochum.
- Macdonald Lightbound, Penny (2005) An analysis of interlanguage errors in synchronous / asynchronous intercultural communication exchanges Departamento de Filología Inglesa, Universitat de Valencia, Servei de publicacions.
http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0914106-111823//penny.pdf
- Martín Lanero, Anne-Marie (2004) "Uso de los tiempos del pasado en español". *Mosaico* 12, pág. 11-15.
- Ribas Moliné, Rosa y Alessandra d`Aquino (2004) Fehlerkorrektur als didaktisches Instrument
http://www.fh-kufstein.ac.at/allg/de/news/new/Sprachkonf_Nov04/review/ribasdossier.pdf
http://www.fh-kufstein.ac.at/allg/de/news/new/Sprachkonf_Nov04/review/ribasfolien.pdf
- Ribas Moliné, Rosa (2004) *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. Edelsa, Madrid.
- Sardo y Vilar, Aniceto (1947) Die 200 grobsten Fehler die der Deutsche in der spanischen Sprache macht. Carl lange Verlag, Duisburg.
- Segoviano, Carlos (1977) *Fehler ABC*. Klett Verlag, Stuttgart
- Sierra, Fermín y Anna Escofet (2005) "Errores morfosintácticos en la expresión escrita de E/LE". *Mosaico*, 22-26. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
- Vázquez, Graciela E. (1991) *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. / Peter Lang, Frankfurt,a.Main.
- Vázquez, Graciela E. (1998) *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa, Madrid.
- Vázquez, Graciela (1994) *Spanisch in Übungen*. Volk und Wissen, Berlín.
- Vazquez, Graciela (Coord.) (2005) *Aus Fehlern Lernen*. DFU Spanisch, Friedrich Verlag, seelze.
- Vázquez, Graciela (2005 b) "Taller de reparaciones: sugerencias para la corrección de errores entre la clase presencial y la autonomía" *Mosaico* 14, 13-16. (Ver edición digital de la Consejería de Educación de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo).
- Walz, Joel C. (1982) *Error correction techniques for the foreign language classroom*. .Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía anotada sobre autoaprendizaje (2.04.08)

<http://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/Bibliog.htm>

Bibliografía red/Ele. Análisis de errores (2.04.08)

http://www.google syndicated search.com/u/educa?q=Análisis+de+errores&as_sitesearch=mec.es%2Fredele&mec=Buscar

De la Torre, Saturnino (2004) *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (2001) *Mit Fehlern umgehen – Fehler umgehen*, 5, Friedrich Verlag, Velber.

Jones, Francis R. University of Newcastle upon Tyne. Bibliografía anotada sobre autoaprendizaje (26.09.07)

<http://www.staff.ncl.ac.uk/f.r.jones/Bibliog.htm>

Marco de Referencia Europeo <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Palmberg, Olaf A Select Bibliography of Error Analysis and Interlanguage Studies.

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED192576&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED192576

Plan curricular del Instituto Cervantes (2007). Editorial Biblioteca Nueva, S.L. y Edelsa, Madrid.

Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (2004) *Vademécum Para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. SGEL, Madrid.

Instrumentos que facilitan la corrección

- Markin
- El resumen automático
<http://swesum.nada.kth.se/index-eng.html>
- Fichero de errores
- Hoja reducerrores

Al día

María Cecilia Ainciburu

Università degli Studi di Siena

La sección “Al día” contiene una revisión de la bibliografía específica sobre el tema central del artículo que se presenta y se discute en la correspondiente edición de esta Revista. Además, intenta ilustrar los puntos relevantes del debate científico de los últimos cinco años por medio de otras secciones temáticas donde se señalan algunos artículos recientes que pueden interesar a los estudiosos de la lingüística aplicada al español como lengua extranjera.

En este apartado no se pretende recopilar una bibliografía completa sobre el tema, sino seleccionar artículos de interés para el investigador. Nuestros lectores pueden señalar otras referencias bibliográficas que puedan resultarles de interés, escribiendo a ainciburu@unisi.it.

En el caso específico de este número metodológico se ha elegido hacer referencia a los corpus que pueden ser utilizados para describir la interlengua de estudiantes de lenguas extranjeras. La bibliografía general sobre el tema “Interlengua” se encuentra en los artículos publicados en este número.

1. Corpus del español

1. 1 Corpus de producciones orales de estudiantes anglohablantes (también nativos)

Mitchell, Rosamond (2008). SPLLOC : a new database for Spanish second language acquisition research. University of Southampton.

Este proyecto tiene dos objetivos: establecer en pequeña escala pero con alta calidad, una base de datos de alumnos ELE y llevar a cabo un breve programa de actividades sustantivas de investigación en español L2 (segunda lengua). Los datos serán recogidos en el aula los alumnos ingleses de español, desde los principiantes a nivel avanzado. Ha sido diseñado especialmente utilizando tareas de elicitación. Para tener un término de comparación, un grupo de hablantes nativos también realizó las mismas tareas. La base de datos resultante contiene las grabaciones digitales, acompañadas de las transcripciones en CHILDES (Child Idioma Data Exchange System. El material está libremente disponible para su uso a través de un sitio web especialmente creado. La investigación posterior investigará el programa de adquisición de las propiedades morfosintácticas del español: el orden de las palabras, los pronombres clíticos, morfología verbal y las formas interrogativas, proporcionando

una descripción y un análisis de las secuencias de desarrollo de la L2 español de una perspectiva de interfaz.

Tracy-Ventura, Nicole (2008). Spanish Learner Language Oral Corpus project (SPLLOC 1). A New Corpus of Oral L2 Spanish. Actualmente en <http://www.splloc.soton.ac.uk/> y en Talkbank (<http://www.talkbank.org/>).

Los datos de producción oral en español L2 han sido recogidos en el aula de escuelas y universidades de Inglaterra, utilizando una serie de tareas de elicitación diseñadas especialmente. Éstas incluyen la narración, la descripción de imágenes, el debate sobre un determinado tema y la entrevista individual. Hay 20 alumnos (L1 Inglés) en cada uno de 3 niveles: principiantes (novenio año, estudiantes de edades 13-14), intermedio (A2 estudiantes de 17-18 años) y los estudiantes muy avanzados (cuarto año estudiantes de edades 20-21). Dependiendo de su nivel, cada alumno fue grabados en un número variable entre 3 y 5 tareas orales. También se registró la producción de un pequeño número de hablantes nativos en las mismas tareas. La base de datos resultante contiene 290 pistas de audio digital (240 grabaciones - 168.776 palabras, y 50 grabaciones de hablantes nativos - 37238 palabras), las correspondientes transcripciones y archivos XML. Algunos archivos incluyen etiquetado y todos se han transcripto con las normas CHILDES.

Grupo de investigación Woslac (2007) *Proyecto CEDEL2*. Universidad Autónoma de Madrid. En: <http://www.uam.es/woslac/cedel2.htm>

Este proyecto se enmarca dentro de las directrices generales de otros proyectos europeos para la creación de grandes corpus escritos de segundas lenguas. Consta de redacciones de alumnos ELE anglófonos (500 palabras cada una) que fueron realizadas en base a temas predeterminados. Posee datos referidos a diferentes niveles de competencia y se puede acceder a la ficha que identifica al informante.

Koike, Dale (2007). *Spanish Learner Corpus and Exercises (SLCE) project*. Universidad de Texas. En: <http://www.laits.utexas.edu/slce>.

El proyecto tiene como objetivos:

1. proporcionar datos a los alumnos de español y de lingüística aplicada a la adquisición de un segundo idioma con el fin de familiarizarlos con el idioma que se aprende en los diferentes niveles;
2. centrarse interactivamente en las características que pueden ayudar a indicar el nivel de los alumnos;

3 proporcionar información sobre el discurso a través de un trabajo de evaluación de los datos;

4. servir como un corpus de datos de alumnos de español que pueden ser utilizados como base para futuras asignaciones de clase en los Cursos de español y en proyectos de investigación más avanzados de pregrado y postgrado.

1. 2. Corpus de producciones escritas de estudiantes ELE de diferentes lenguas

Cestero Mancera, Ana María; Penadez Martinez, Inmaculada y otros (2001) Corpus para el Análisis de errores de aprendices de E/LE (*CORANE*) Universidad de Alcalá.

Se trata de un corpus de composiciones escritas realizadas por alumnos de los cursos de lengua del año 2000 de la Universidad de Alcalá. Los informantes pertenecen a los cuatro viejos niveles de competencia del Instituto Cervantes, o sea, elemental, intermedio, avanzado y superior. El total de composiciones recogidas, almacenadas y etiquetadas es 1091, de las cuales 1011 realizadas con materiales de apoyo y 80 sin ellos. 43 de ellas han sido realizadas por estudiantes de nivel elemental, 432 pertenecen a alumnos de nivel intermedio, 213 a estudiantes de nivel avanzado y 403 a estudiantes de nivel superior. Hasta el momento, han participado en nuestro corpus 321 estudiantes diferentes: 236 mujeres y 85 hombres, que tienen como lengua materna el japonés (58 estudiantes), el inglés (57), el alemán (36), el francés (29), el sueco (29), el italiano (18), el portugués (18), el japonés (22), el coreano (16), el chino (9), el turco (6), el húngaro (4), el polaco (3), el griego (3), el árabe (4), el ruso (2), el fang (2), el holandés (2), el flamenco (1), el danés (1), el finés (1), el esloveno (1), el pakistaní (1) y el checo (1); además hemos contado con 19 estudiantes bilingües (ewe/inglés, francés/flamenco, francés/inglés, francés/alemán, ruso/polaco, inglés/irlandés, inglés/africano, etc.). Tiene fichas por estudiante y permite trabajar con la producción longitudinal de un mismo informante.

1.3 Corpus de producciones escritas de estudiantes brasileiros de español, inglés y alemán/LE

Tagnin, Stella E. (2002) *USP Multilingual Learner Corpus (MLC)* . Acceso a través del Departamento de Lenguas modernas de la Universidad de San Pablo (Brasil)

El corpus contiene las composiciones en inglés, español y alemán de alumnos de la Universidad de San Pablo (Brasil). Los niveles en español en el Campus (SOC) son Básico, Intermedio y Avanzado. Posteriormente también se ofrecen módulos semestrales de a) Cultura, b), Literatura, y c) de conversación. A diferencia de los corpus de las otras lenguas, el del español se basa en material preparado por sus propios profesores y sólo se basa en el perfil y en un análisis de las necesidades de sus estudiantes. Se matricularon 460 estudiantes, lo que da un total de 920 textos por semestre.

1.4 Corpus de producciones escritas de estudiantes de lenguas extranjeras con diferentes lenguas maternas.

Gilquin, Gaëtanelle, Szilvia Papp y María Belén Diez-Bedmar (Eds.) (2008). *Linking up contrastive and learner corpus research*. Amsterdam: Rodopi

Los trabajos reunidos en este volumen intentan explorar, a través de corpus de datos, la relación entre interlengua contrastiva y análisis de errores. El corpus se aborda desde una perspectiva contrastiva, comparando las producciones de los alumnos con otras pertenecientes a un corpus de nativos o con datos de otros alumnos procedentes de la misma lengua materna. La integración de estos dos marcos, análisis contrastivo y producciones de alumnos permite destacar aspectos cruciales de la producción de éstos, tales como las características del no ser nativos (errores, la sobreexplotación y subutilización, expresiones no idiomáticas), incluyendo las características de la interlengua universal, o cuestiones más generales como la cuestión de la transferencia. Los diez artículos de este volumen abarcan temas que van desde la metodología para la sintaxis (por ejemplo, la colocación de adverbio, postverbal sujetos), a través de las colocaciones) y el discurso (por ejemplo, información de las etiquetas, la elección temática). Entre los idiomas examinados figuran los idiomas inglés, chino, holandés, francés y español. El libro será de interés para una amplia gama de lectores, especialmente los investigadores en adquisición de un segundo idioma y la lingüística contrastiva, pero también para los profesionales que

trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como profesores de idiomas. El libro incluye los corpus analizados.

2. Corpus de inglés¹

2.1 Corpus de producciones escritas de estudiantes de inglés de diferentes lenguas

AAVV (2008) *Cambridge International Corpus (CIC)*. Cambridge: Cambridge University Press

Es un corpus de más de 30 millones de palabras y en constante actualización. Contiene las producciones de las siguientes certificaciones que se realizan en 190 países y con informantes de 130 lenguas maternas diferentes

KET Key English Test

PET Preliminary English Test

FCE First Certificate in English

CAE Certificate in Advanced English

CPE Certificate of Proficiency in English

BEC Business English Certificate (all levels)

IELTS International English Language Testing System

CELS Certificates in English Language Skills

Al corpus se aplica un sistema de etiquetado de errores y es posible realizar listas y análisis estadísticos mediante el sistema de tratamiento interno que contiene la base de datos. El acceso está limitado a los miembros de Cambridge ESOL y a los autores que trabajan para la Cambridge University Press

¹ La *Revista Nebrija* se ocupa del aprendizaje de todas las lenguas extranjeras. En este número nos interesaba focalizar la atención sobre las bases de datos que permiten realizar Análisis de errores en la producción de estudiantes ELE. De todos modos, hemos querido introducir esta citación porque nos parece que el mismo proyecto podría ser imitado por las Asociaciones certificadoras del español. En la actualidad se puede acceder, realizando una solicitud y pago, a las pruebas escritas de algunos exámenes pero no a los orales.

