

# La descripción del lenguaje de los aprendices de lenguas extranjeras

Arturo Varón López

## 1. Introducción

La descripción del lenguaje de los aprendices de lenguas extranjeras ha experimentado importantes cambios en los últimos 20 años. Esta evolución viene motivada por los diferentes enfoques que se han introducido durante este periodo y que han contribuido a enriquecer la descripción misma. No obstante, una paradoja inherente a este periodo, y que resulta del todo inesperada, ha sido la progresiva separación entre los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas y la práctica didáctica en las clases de idiomas.

Frente a la profusión de teorías y modelos de la que habla Ellis (2008, pág. 36), “a plethora of theories and models, some of which overlap and some of which are complementary”, el profesor de idiomas se ve empujado a mantener un “eclecticismo” metodológico que fragmenta el marco epistemológico común de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Como señala Pastor Cesteros (2005, pág. 385), en este momento los profesores eligen un método de trabajo para sus clases tomando en consideración el contexto educativo, el perfil de los alumnos y la experiencia propia; ya no existe esa correspondencia entre la investigación lingüística, los estudios sobre la adquisición y la enseñanza de la lengua de la que hablaba Baralo no hace tanto (1998, pág. 83).

Para Long (2007, pág. 39) el problema no es exactamente la proliferación en sí, que puede ser interpretada como una muestra de fecundidad académica o incluso de libertad intelectual, sino la imposibilidad de establecer una comparación entre sus logros, ya que los defensores de estas teorías y modelos su marcan objetivos muy dispares y se centran en los problemas que pueden explicar, obviando aquellos que no resuelven o que entran en conflicto con sus intereses. Se trata de un fenómeno que todavía no ha sido suficientemente analizado y que no debe minimizarse tras la consabida diferenciación entre la investigación teórica y la docencia. Sus implicaciones son negativas para ambas pues, por un lado, el investigador se ve impedido para sacar conclusiones claras sobre la efectividad de sus modelos, y por el otro, el docente no dispone de una imagen nítida de los procesos que conducen a una mejor adquisición de la lengua.

Creemos que es necesario rellenar esta brecha con trabajos que ofrezcan a la comunidad docente información sobre cuáles son los hallazgos que la investigación ha realizado en el campo de la enseñanza de idiomas. Un ejemplo del tipo de trabajos que necesitamos lo constituye el informe que Rod Ellis (2005) elaboró para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda sobre la adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Son 62 páginas en las que realiza un somero análisis de las investigaciones existentes que le sirve para dar una serie de principios y reflexiones para guiar la práctica docente. Un esfuerzo en la misma dirección, pero incidiendo más en los aspectos teóricos de la adquisición, lo constituye el *Vademécum para la Formación de Profesores*, de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (2004). Los capítulos han sido redactados por

reconocidos especialistas que buscan aclarar los principios de orden teórico y práctico sobre los que se apoyan la enseñanza y el aprendizaje del español por parte de aprendices adultos.

Nuestro objetivo va a ser mucho más modesto: esbozaremos cómo se describe la adquisición del español como segunda lengua en aprendices cuya lengua materna es el japonés. En el apartado 2 analizaremos el marco en que se producen los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas y en el apartado 3 veremos los diferentes enfoques y teorías que se siguen. Finalmente, en el apartado 4 se describirán algunos trabajos de investigación realizados con aprendices japoneses. Creemos que una visión conjunta de estos trabajos nos ayudará, en primer lugar, a comprender mejor los retos con los que se encuentra la investigación en este campo y, en segundo lugar, a establecer algunas de las peculiaridades propias de la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de aprendices.

## **2. El marco de los estudios**

La adquisición de segundas lenguas (ASL) se encuentra con dos limitaciones importantes que determinan la metodología empleada. La primera es la imposibilidad de acceder directamente a los procesos de tipo cognitivo que tienen lugar en el cerebro de los aprendices. Esto nos obliga a examinar su producción, ya sea a través de muestras orales o escritas, a través de tests de gramaticalidad, que revelarán sus “intuiciones” sobre lo que es correcto, o incluso mediante informes de los propios aprendices sobre su aprendizaje. La segunda limitación es la falta de acuerdo entre los propios investigadores sobre cuándo se puede decir que se ha producido la adquisición de un contenido de la lengua extranjera.

Señala Ellis (2008, pág. 8), que mientras algunos investigadores piensan que la adquisición se ha producido cuando un contenido lingüístico de la lengua estudiada aparece por primera vez, otros exigen que su uso sea correcto en el 90% de los casos registrados. Esta diferencia de criterio nos obliga a elegir entre aparición espontánea y uso correcto de los contenidos o a combinar ambos criterios. Existen, sin embargo, otras cuestiones que pueden determinar tanto la metodología empleada como la interpretación que se realiza de los datos obtenidos. A continuación realizaremos un repaso de las que consideramos más importantes

### **2.1. Lengua materna VS segunda lengua**

En un principio, siguiendo un criterio cronológico, se habla de lengua materna (L1 desde ahora) para referirse a la primera lengua que adquirimos cuando aprendemos a hablar en el seno de una comunidad. Esta lengua corresponde a la que se utiliza normalmente en el ámbito familiar y se adquiere de forma inconsciente mediante el contacto diario con otros hablantes de la misma lengua. La segunda lengua (L2 desde ahora), según este mismo criterio, es la que aprendemos después de la L1, generalmente en un ámbito académico (pero no siempre), y requiere de un aprendizaje consciente.

El éxito en la adquisición de la L1 está garantizado en todos los casos, aunque puede haber diferencias en el grado de maestría de su uso: no obstante, el aprendizaje de la L2 depende de muchos factores y su éxito no está garantizado (es más, en opinión de muchos investigadores, es poco frecuente). Este hecho ha llevado a los investigadores de L2 a valorar positivamente las características que acompañan la adquisición de L1 y a infravalorar, sino rechazar, las que son propias de la L2. Podemos afirmar que gran parte de las controversias que encontramos en ASL se deben a este fenómeno.

Un ejemplo de lo que decimos es la oposición que algunos investigadores han establecido entre adquisición inconsciente de la L1 y aprendizaje consciente de la L2, por ejemplo Krashen y Terrell (1990), y que les lleva a

defender la supremacía de la primera sobre el segundo. Pensamos que no se trata de opciones, sino de características; y si podemos oponerlas es porque coexisten en diferente grado. Cuando aprendemos la L1, el aprendizaje consciente tiene lugar en el ámbito académico y su objetivo es llevar el uso del idioma a su máximo grado de perfección. Así mismo, la adquisición inconsciente en la L2 estaría ligada a la asimilación de los contenidos, ya sea mediante la práctica regulada en un ambiente académico o por contacto en un ambiente natural, cuando el aprendiz persigue un dominio equivalente al del hablante nativo.

Las investigaciones sobre ASL se apoyaron en sus inicios en los años 40 tanto en la metodología como en los conceptos que se habían desarrollado para el estudio de la adquisición infantil de la L1 y esto ha podido determinar la preeminencia de sus características. Creemos, no obstante, que desde los años 70 existe ya una clara diferencia en el objeto de estudio y los objetivos que se marca la ASL y podemos estudiar la L2 de forma autónoma.

## **2.2. Lengua extranjera**

Hasta aquí hemos usado el término L2 para referirnos a nuestro objeto de estudio, pero en el título del artículo hacemos referencia al estudio de lenguas extranjeras (LE a partir de ahora). Las diferentes definiciones de LE que hemos consultado coinciden en señalar el contexto de aprendizaje como el elemento distintivo básico.

“Por ejemplo, una persona de lengua materna castellana que, en Alicante, se disponga a aprender catalán, podrá considerar ésta una lengua segunda, porque tendrá acceso a la misma en su contexto más cercano (en la calle, en la televisión, en la prensa, en la publicidad, etc.): mientras que si decide aprender alemán, la considerará una lengua extranjera. En una ciudad como Madrid, en cambio, tanto el alemán como el catalán serían, para ese hipotético aprendiz, lenguas extranjeras.” Pastor Cesteros (2005, pág. 364)

El contexto educativo se diferencia también del de otros contextos. En primer lugar, el estudio de una LE normalmente se produce en un ambiente extranjero, generalmente monolingüe, en el que todos los aprendices hablan la misma L1 y no tienen contacto con la lengua que estudian fuera del aula. En segundo lugar, para estos aprendices no existe una auténtica necesidad de comunicarse en la lengua meta, ni en la clase ni fuera de ella. Y en tercer lugar, el aprendiz, generalmente aunque no siempre un adulto, se ve obligado a realizar un gran esfuerzo para dominar la lengua, un esfuerzo que suele medirse en tiempo y dinero, pero en el que también influyen otros aspectos de tipo afectivo, como la aculturación, entendida como aceptación de una cultura diferente, y la imagen que se tiene de la misma.

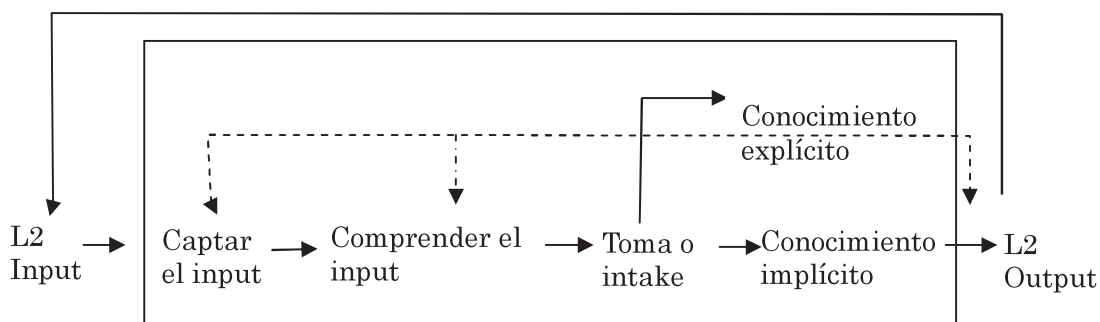
En este trabajo somos partidarios de mantener el concepto de L2 para hablar en general del aprendizaje de una lengua distinta de la L1 y de utilizar el concepto de LE sólo cuando queramos señalar que la lengua estudiada no tiene una presencia real fuera del ámbito del aula o la institución donde tiene lugar su aprendizaje. Esta distinción nos permite distinguir situaciones de aprendizaje muy diferentes que inciden en la metodología y los objetivos de los profesores por un lado y en las motivaciones y esperanzas de los aprendices por otro. Un ejemplo de lo que decimos lo constituyen los cursos de idiomas en situaciones de inmersión: a poco que se dé una mínima integración, los aprendices de LE en niveles iniciales experimentan grandes progresos que contrastan con el lento avance que habían llevado en sus países de origen.

## **2.3. Conocimiento implícito VS conocimiento explícito**

Los conocimientos que se adquieren en el aprendizaje de una LE abarcan aspectos muy diferentes que van

desde el sistema de reglas y elementos léxicos que conforman el código lingüístico de la lengua estudiada hasta las presuposiciones y creencias que rigen la interacción entre los hablantes nativos. Este conjunto de conocimientos ha sido descrito por los investigadores de la didáctica como diferentes competencias: gramatical, discursiva, pragmática, estratégica, comunicativa... Los investigadores de ASL, sin embargo, han puesto más énfasis en si los aprendices han automatizado dichos conocimientos y los utilizan sin pensar en ellos: o si bien tienen forma de reglas aprendidas que precisan recordar para poder usarlos.

Esta distinción abre también un debate en torno a cómo opera nuestro cerebro cuando queremos hacer uso de una L2 que estamos aprendiendo. Es evidente que el esfuerzo cognitivo tiene que ser mayor que cuando empleamos nuestra L1. En Varón (2008, pág. 124) señalamos que el concepto de fosilización, que se da en el aprendizaje de la L2 pero no en el de la L1, podría explicar esta diferencia. A este respecto, creemos que Ellis (1994, pág. 97) propone un modelo bastante convincente de cómo se complementan el conocimiento explícito y el implícito en la adquisición de L2:



Llamamos input a las muestras de una L2 que se hayan al alcance del aprendiz. Habría tres etapas que preceden a la asimilación: la percepción mediante los sentidos del input, su comprensión entendida como identificación de que se trata de una muestra de la L2 y su toma o interiorización. El paso de una etapa a otra no se produce de forma automática: que el input sea comprendido, no quiere decir que necesariamente vaya a ser después interiorizado y esta interiorización puede dar lugar a un conocimiento explícito, pero no siempre al implícito. Aun así, el conocimiento implícito equivaldría al sistema idiosincrático de la L2 que el aprendiz va construyendo durante su aprendizaje (la interlengua). El output son las muestras de dicho sistema que el propio aprendiz produce con sus conocimientos.

Con respecto a la relación que se establece entre el conocimiento implícito y el explícito, existe todavía una gran controversia entre los investigadores. Precisamente porque se acepta que el procesamiento de ambos tipos de conocimiento pone en marcha procesos cognitivos diferentes, se hace muy difícil establecer instrumentos de medida comunes para ellos y todavía no existen datos o estudios que permitan compararlos.

## 2.4. Los estudios de interlengua

A finales de los años 60 y principios de los 70 aparecen una serie de estudios en los que se señala que la producción de los aprendices de una L2 es sistemática y que sus errores son predecibles, no fruto del azar.

Corder fue el primer investigador en el campo de la ASL que sostuvo de forma explícita que el aprendizaje de una L2 no podía explicarse exclusivamente como un proceso de formación de hábitos. Como proponía Chomsky, debía de existir en la mente humana un dispositivo para la adquisición del lenguaje. El mismo autor defendía también que “los errores que aparecen en el uso de una lengua extranjera son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de

aprendizaje” (Corder 1967 en Licerias 1992, pág. 35). Corder sugerirá la existencia de una “competencia transitoria” que refleja las distintas etapas por las que pasa el aprendiz y su conocimiento de las reglas de uso.

Nemser (Griffin 2005, pág.94), preferirá usar en 1971 el término de “sistemas de aproximación” para hablar de los progresos que experimentan los aprendices de L2 en su aprendizaje. Tres serían, en su opinión, los principios básicos que rigen la construcción de estos sistemas: 1) el dominio de la L1 y la L2 en cualquier punto de la línea continua de estos sistemas es diferente de la L1 o la L2 por sí solas; 2) los sistemas de aproximación, que van de la L1 a la L2, están interrelacionados y forman una serie en evolución; y 3) los aprendices con un mismo nivel de competencia y que se encuentran en una situación comunicativa determinada, se parecen en el uso y los conocimientos de las dos lenguas.

Selinker (1972) recogió estos principios y los reelaboró en un concepto nuevo que llamó “interlengua”. La interlengua se define como un sistema lingüístico interiorizado que evoluciona hacia la L2 y sobre el cual el aprendiz posee suposiciones. Partiendo de un enfoque mentalista, describe el proceso de aprendizaje como el fruto de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2 que el aprendiz comprueba, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente, y que van reestructurando ese sistema interno y haciéndolo cada vez más complejo.

A partir de la observación de los errores que se cometen, identifica 5 tipos de procesos mentales que conducen a la formación de las hipótesis:

#### La transferencia de la L1

Se toman un elemento lingüístico de la L1 (palabra, estructura... ) y se usa como si fuera propio de la L2. Se produce, por ejemplo, en la llamada traducción literal y es una de las estrategias más comunes en todos los niveles (Ejemplo: En verano fui al mar, *en lugar de* a la playa).

#### La sobregeneralización de las reglas de la L2

Se aplica una regla de la L2 a todas las situaciones parecidas, traspasando los límites de su uso correcto. Se produce, por ejemplo, cuando el aprendiz hace regular una forma verbal que es irregular (Ejemplo: No sabo francés).

#### La transferencia de instrucción

A partir de la explicación o la enseñanza formal, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso. Ocurre, por ejemplo, después de aprender la conjugación del Presente de Subjuntivo, cuando los aprendices intentan emplearlo en todas las construcciones oracionales (Ejemplo: Mi hermana trabaje en un banco).

#### Las estrategias de aprendizaje

Se intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L2 y para ello se simplifican o generalizan reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos. En el caso del input recibido, el aprendiz a veces lo simplifica y lo ubica en un paradigma propio, como cuando se usa un adjetivo como sustantivo (Ejemplo: Quiero saber más sobre la económica de Latinoamérica).

#### Las estrategias de comunicación

Se emplean para compensar alguna carencia que puede impedir una buena comunicación. En la expresión

oral el aprendiz concentra su atención, ya sea consciente o inconscientemente, en los aspectos que le parecen más adecuados y a veces descuida los que le parecen menos relevantes o que requieren un esfuerzo que no juzga necesario (Ejemplo: Soy  $\phi$  Japón, *en lugar de de* Japón).

Para Selinker el funcionamiento de la interlengua viene determinado además por tres cualidades: es permeable, dinámica y sistemática. Es permeable en todo momento porque puede sufrir modificaciones; es dinámica porque la experiencia lleva al aprendiz a formular nuevas hipótesis y a comprobarlas; y finalmente es sistemática porque en cada momento de la interlengua el aprendiz maneja un sistema de reglas que puede ser descrito. Cuando la interlengua del aprendiz se estanca, es decir, cuando estas tres cualidades dejan de operar en algún punto, se produce la fosilización, un fenómeno que puede aparecer en todos los niveles y que hemos tratado en un trabajo anterior (Varón 2008). Un ejemplo típico puede ser el uso de “la problema” en lugar de “el problema” por parte de los aprendices de todos los niveles, incluso entre quienes ya saben de forma consciente que se trata de un uso erróneo.

### 3. Enfoques y teorías

Como dijimos en la introducción, han aparecido un gran número de enfoques y teorías que intentan dar cuenta de cómo se produce la ASL. Su objetivo debería ser dar una explicación a los diversos fenómenos que se han venido observando en este campo. VanPatten y Williams (2007, pág.9 – trad. propia) han recogido en un decálogo los que a su juicio son más importantes:

1. Debe darse exposición a un input para que sea posible la ASL. Es una condición necesaria, pero no suficiente.
2. La ASL se produce mejor cuando los aprendices fijan más su atención en el contenido que en la forma.
3. Los aprendices aprenden más de lo que contiene el input que reciben.
4. El output de los aprendices muestra que la adquisición de una estructura determinada sigue un orden predecible.
5. El aprendizaje no se produce de forma uniforme en todos los aprendices.
6. El aprendizaje sigue un ritmo desigual en los diferentes subsistemas lingüísticos: fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática...
7. La frecuencia de aparición de un elemento lingüístico no influye en el orden natural de adquisición.
8. La L1 de los aprendices no tiene una influencia uniforme en los subsistemas lingüísticos de la L2 y tampoco afecta a todos los aprendices por igual.
9. La enseñanza de un elemento lingüístico no implica su adquisición por parte de los aprendices ni modifica el orden natural observado.
10. No siempre la producción de output por parte del aprendiz se traduce en adquisición de elementos de la L2.

En principio, no es suficiente dar cuenta de estas cuestiones o predecirlas, el objetivo de estas teorías tendría que ser dar una explicación a estas cuestiones y establecer un modelo de cómo se produce la ASL. No obstante, y aunque pueda parecer paradójico, la mayoría de ellas no tiene como interés principal la enseñanza de idiomas e incluso a algunas no les interesa en absoluto cómo se produce la adquisición. Esto hace muy difícil establecer

comparaciones sobre sus logros y su capacidad explicativa. Con todo, desde hace tiempo se ha producido un consenso bastante generalizado (Larsen-Freeman y Long 1994, Griffin 2005 y Long 2007) en agrupar las teorías existentes en 3 grandes grupos atendiendo a cuál es su punto de partida (la sociolingüística, la lingüística teórica o la psicolingüística).

### **3.1. Teorías ambientalistas**

Se llama así a los enfoques que consideran decisivos para la adquisición los factores externos que provienen del entorno social. Las relaciones sociales entre los individuos y los tipos de comunicación que surgen de ellas serían la base que sustenta la comunicación humana. El Estructuralismo propugnado en lingüística por Saussure y el Conductismo de Skinner en psicología coincidían en este punto. Ambas teorías fueron desechadas por los primeros investigadores de ASL en los años 60 cuando se constató que la adquisición de una lengua no era una mera transmisión de conocimientos.

La teoría de la aculturación de Schumann ha sido la primera teoría ambientalista aplicable a la ASL (Griffin 2005, pág. 38). Schumann describe la adquisición de una segunda lengua en relación con el “choque” cultural y social que siente el aprendiz cuando intenta entrar en un grupo diferente del suyo. En palabras de Griffin (2005, pág. 38), habría “una correlación directa entre el nivel de dominio de la lengua alcanzado y el grado de aculturación”. De alguna manera, se viene a decir que aprender una L2 implica también asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que emplea dicha lengua.

Algunas de las críticas que ha recibido esta teoría se centran en que los sujetos estudiados se encuentran en una situación de obligada adquisición (por ejemplo, grupos de inmigrantes) y en que se asigna un papel pasivo al grupo de acogida, como si el “éxito” de la aculturación dependiera en exclusiva del esfuerzo del aprendiz por aculturarse.

### **3.2. Teorías nativistas**

También llamadas innatistas, corresponden a los enfoques de tipo lingüístico que se originaron con el rechazo de Chomsky ante el Conductismo de Skinner. Ahora priman los factores internos del sujeto (la psicología y la biología) y se considera que existe en el ser humano un dispositivo genético interno (la Gramática Universal o GU) que le permite al aprendiz relacionar los datos lingüísticos que percibe de su entorno (los desencadenantes) para desarrollar un sistema lingüístico concreto con el que se podrán generar infinitos enunciados. Las principales críticas que ha recibido el generativismo, y que sus propios defensores asumen como rasgos inherentes, son que se hace abstracción del contexto en que se produce la adquisición y que se asigna un papel marginal al input, cuya única función es proporcionar los desencadenantes que llevan a seleccionar los parámetros de la GU para construir un sistema lingüístico concreto.

Dentro de este grupo de teorías destaca especialmente el enfoque natural, una propuesta para la enseñanza de lenguas que recoge la teoría del monitor de Krashen y que concede una gran importancia a la comprensión del significado de los enunciados. Por su importancia para la enseñanza nos detendremos un poco para comentarlo.

#### El enfoque natural

En este modelo el léxico cobra una gran importancia y la gramática pasa a un segundo plano. En sus primeros trabajos Krashen había comparado la producción de inmigrantes que aprenden una L2 sin instrucción formal con la de otros extranjeros que la aprenden siguiendo un programa académico. Estaba interesado en averiguar si la

instrucción formal suponía realmente una ventaja. Y lo que descubrió es que los resultados de los que habían recibido una instrucción formal sólo eran mejores cuando se les daba tiempo para reflexionar y corregirse. Este hecho le lleva a distinguir entre el sistema adquirido, que se apoya en los mismos mecanismos inconscientes que rigen la adquisición de la L1, y el sistema aprendido, que se produce a través de la enseñanza formal y que se manifiesta a través del conocimiento consciente de reglas gramaticales.

Krashen piensa que los adultos que se inician en el estudio de una L2 crean para usarla dos sistemas independientes: el sistema adquirido, que se produce de forma natural e inconsciente de la misma forma que en la L1; y el sistema aprendido, fruto del aprendizaje consciente en un ambiente didáctico. Krashen y Terrell (1990: 1ª Ed: 1983) desarrollan este modelo en una obra más orientada a la enseñanza que a la investigación y en la que aparecen 5 hipótesis sobre la ASL, presentes ya en otros trabajos anteriores y que constituyen el eje de sus propuestas. A continuación hacemos un breve comentario de las mismas.

#### Hipótesis 1: la oposición entre adquisición y aprendizaje

La distinción entre adquisición y aprendizaje se apoya sobre la existencia de un conocimiento implícito del lenguaje, que no puede ser explicado por el aprendiz, pero que se manifiesta en su producción; y de un conocimiento consciente, que nos conduce a unas reglas de las que podemos hablar. Ese conocimiento implícito o adquirido nos indica el nivel de desarrollo real del aprendiz, mientras que el conocimiento explícito o aprendido sólo revela lo que ha estudiado.

Esta hipótesis ha sido rechazada por algunos investigadores. En primer lugar, la distinción entre conocimiento implícito y conocimiento explícito depende de si el aprendiz considera a través de la introspección que un uso determinado se apoya en un “sentimiento” o en una regla (Larsen-Freeman y Long 1994, pág. 226). Se trata de un criterio poco fiable. Otra crítica de más peso para nosotros es que resulta muy poco creíble mantener que adquisición y aprendizaje son procesos cognitivos independientes que no se relacionan (Griffin 2005, pág. 37).

#### Hipótesis 2: El orden natural de adquisición

La adquisición de las estructuras de cualquier lengua sigue un orden predecible en todos los aprendices. Existen estructuras cuya adquisición suele producirse en las primeras etapas y otras que requieren de más tiempo, conformando así una ruta natural que el aprendizaje no puede alterar. A diferencia de lo que se podría pensar, las reglas de la gramática que se adquieren primero no son siempre las más simples o las más sencillas. Por ejemplo, en inglés, la -s que se agrega a la 3ra. persona del singular del presente se adquiere mucho después de los morfemas de tiempo y aspecto verbal.

Un primer problema que se plantea es cómo determinar si una estructura ha sido adquirida o no. Los test gramaticales de respuesta cerrada no nos parecen suficientes. Otro problema es que los trabajos en los que se defiende que existe este orden suelen ser de naturaleza transversal y se ocupan de elementos aislados de la gramática. Harían falta más trabajos de tipo longitudinal y que impliquen elementos continuos de la gramática para poder comprobar esta hipótesis.

#### Hipótesis 3: El sistema monitor

Para Krashen sólo el conocimiento implícito, lo adquirido, hace posible que los adultos procesen y produzcan enunciados en una L2. Ese tipo de conocimiento es el que debe ser analizado en la ASL. Lo aprendido serviría como base al sistema monitor. El sistema monitor es un dispositivo que permite poner en contacto lo aprendido con lo adquirido durante la actuación, pero que no permite la transferencia de conocimientos entre ambos. Con



lo adquirido aportamos la expresión y fluidez a nuestra producción, mientras que lo aprendido nos permite planificar o corregir, siempre que se cumplan estas tres condiciones:

1. El aprendiz tiene suficiente tiempo para editar su producción.
2. El aprendiz presta atención a las formas.
3. El aprendiz conoce las reglas de uso.

Tarone (1983) ha señalado dos críticas que merecen nuestra atención: por un lado, que es una incongruencia que sólo se describan datos recogidos de alumnos que aprenden sin monitor, ya que según esta hipótesis habría al menos dos tipos de producciones y deberían describirse ambas; y por el otro, que tampoco es normal que únicamente se tengan en cuenta las producciones que realizan los adultos. Si la teoría del monitor tiene un alcance universal, ¿por qué no se aprovecha para el estudio de la adquisición infantil? Creemos que en esta hipótesis lo que subyace es la idea de que los aprendices no tienen en cuenta las reglas de la gramática en la comunicación natural y descuidada y que sólo en situaciones de mucho control las emplean de forma consciente.

#### Hipótesis 4: El input comprensible

La adquisición sólo tiene lugar cuando el aprendiz se haya expuesto a un input comprensible que se encuentra un poco por encima de su nivel de competencia. Krashen piensa que la L2 se adquiere mediante el esfuerzo por comprender antes que por el esfuerzo de producir. Al aprendiz debe proporcionársele un input como el que se proporciona en los entornos naturales de manera automática cuando alguien lo necesita. De este modo, la fluidez se desarrolla de forma gradual, con respeto al periodo “silencioso” de los aprendices (Krashen 1990, pág. 33). En nuestra opinión esta hipótesis presenta varios problemas: no queda claro que significa “comprensible”: ¿se trata de un input modificado para el nivel del aprendiz o de buscar un contexto que lo apoye? ¿Cómo se determina qué input necesita el aprendiz? Son cuestiones de tipo práctico que nos sitúan en el día a día del aula. Otros autores critican también que se ponga tanto énfasis en la comprensión y que se deje de lado la producción. Este aspecto distingue claramente el enfoque natural de Krashen y Terrell de su equivalente europeo, el enfoque comunicativo. Y para terminar, White (1987) señala además que un input que sea demasiado comprensible puede incluso conducir al aprendiz, si no considera necesario hacer esfuerzos, a estancarse en un “pidgin” de clase.

#### Hipótesis 5: El filtro afectivo

Finalmente, es necesario que se produzca una cierta “disposición” del aprendiz para la adquisición de la L2. La baja motivación, la falta de confianza y la ansiedad pueden combinarse para activar un “filtro” o una barrera mental que impida a los aprendices la adquisición. Para Krashen (1990, pág. 46) este filtro se incrementa en la pubertad y sería el responsable de las dificultades que encuentran los adultos en comparación con los niños. Este sería un esquema de su funcionamiento:

$$\text{INPUT} \rightarrow \text{//} \rightarrow \text{Adquisición}$$

Filtro afectivo

Aunque los factores afectivos son aceptados por todos los investigadores como un elemento importante para la adquisición de una L2, la hipótesis de Krashen es muy poco concreta y abre nuevos interrogantes: ¿cuáles son esos factores? ¿De qué manera inciden y cuál es el peso de cada uno de ellos en ese filtro? Es necesario aclarar estos puntos para poder comprobar esta hipótesis.

### **3.3. Teorías empiristas o interaccionistas**

La constatación de la importancia que tienen los factores individuales (motivación, personalidad, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje...) en la ASL llevará a algunos investigadores a preocuparse por la naturaleza misma de la comunicación humana. El aprendizaje se produciría a partir de la negociación que establece el aprendiz con su entorno. La interacción entre interlocutores pone en marcha así mecanismos de tipo cognitivo, es decir, no exclusivos de la lengua sino aplicables a nuestra comprensión del mundo, para asimilar el sistema lingüístico y poder hacer uso de él. Estos enfoques suelen centrarse en analizar las características del “buen aprendiz” y del contexto ideal de aprendizaje, por un lado, y las características del input por otro.

El modelo de la competencia variable, propugnado por Tarone (1983) y Ellis (2008) entre otros, parte de la evidencia de que las producciones de los aprendices forman un continuum de varios estilos que van desde las más espontáneas a las más planificadas. De este modo, a diferencia de la competencia homogénea idealizada que se propugna en los estudios de enfoque nativista, se considera que el aprendiz va construyendo su interlengua conforme al contexto y la situación. Otro modelo, que es muy popular entre los profesores de idiomas, es el de la instrucción enfocada al procesamiento del input. VanPatten y Cadierno (1993, págs.. 238–239) recogen la hipótesis del input de Krashen y Terrell y proponen cambiar el modo en que los alumnos reciben y procesan el input, proporcionándoles un input estructurado que les permita prestar atención a la información gramatical, es decir, a las formas, mientras atienden al contenido.

Como se habrá observado, estos modelos prestan una mayor atención a la realidad del aula pero, como contrapartida, pierden capacidad explicativa al analizar los elementos lingüísticos. Otra crítica que han recibido los enfoques interaccionistas es que una parte importante de los conocimientos necesarios para usar una L2 no proceden del input ni de los interlocutores, sino de la L1 de los aprendices.

## **4. Estudios sobre el lenguaje de aprendices japoneses**

Hemos seleccionado seis trabajos publicados en los últimos doce años en los que se analiza la adquisición del español como L2 por parte de aprendices cuya lengua materna es el japonés y que pueden ser representativos de los distintos enfoques que hemos comentado. Dos han aparecido como libros y los otros cuatro son artículos de revistas especializadas. No realizaremos un análisis detallado de los mismos, ya que esto excedería con mucho los límites razonables de nuestro estudio. Nos limitaremos a reseñarlos brevemente y a comentar los hallazgos que consideramos más importantes sobre estos aprendices.

### **4.1. Interlengua y análisis de errores, de Sonsoles Fernández (1997)**

Esta obra recoge las investigaciones que la autora realizó en el campo de la interlengua y el análisis de errores para su tesis doctoral, que fue leída en 1990. Los aspectos que más nos interesan de este trabajo son: 1) parte de un corpus de lengua escrita; 2) intenta caracterizar estadios de evolución de la interlengua de sus informantes; y 3) los informantes pertenecen a cuatro grupos de distinta lengua materna, una de ellas el japonés. Se trata de un enfoque puramente lingüístico centrado en el análisis de errores.

Cuando caracteriza al grupo japonés frente a los otros tres destaca que, aunque se observa una progresión positiva, es el que presenta el porcentaje más alto de errores en todos los cursos. Señala además que, debido a su ritmo lento, “... necesita, por lo menos, un curso más que los otros para conseguir un dominio medio de la

lengua aproximado al de los demás grupos.” (Fernández López 1997, pág. 66).

#### **4.2. “Consciousness Raising” o un acercamiento sugerente a la didáctica del español en Japón, de Inmaculada Martínez (1997)**

La autora plantea la necesidad de integrar la instrucción formal en un marco comunicativo que lleve a los aprendices, en primer término, a prestar atención a las formas que son problemáticas (o nuevas para ellos) y, en segundo término, a comparar lo que han advertido en el input que se les ha suministrado con el output que ellos producen. Este enfoque de tipo interaccionista recibe el nombre de *Consciousness Raising* o despertar de la conciencia (a partir de ahora, CR) y, en opinión de la autora, sería el más adecuado para los alumnos japoneses porque permite respetar el contexto sociocultural que los rodea y sus objetivos.

Durante 3 semanas, en 3 sesiones de 90 minutos de duración, se presentó a 4 informantes japoneses una explicación del artículo español, mediante tres enfoques distintos (gramatical, de CR y comunicativo) y al final de cada sesión se pasaba a los informantes un cuestionario para que la valoraran. Evidentemente, este tipo de análisis es difícilmente generalizable a todos los aprendices japoneses, pero tiene un valor indicativo de lo que pueden sentir ante dichos métodos.

A partir de las respuestas que dan a este cuestionario creemos que se deduce un deseo de compatibilizar la comprensión con la producción: “... en la sesión de la semana pasada (GRAMATICAL) hemos entendido bastante bien pero aplicarlo en la conversación o escribir en español es otra cosa.” (Martínez 1997, pág. 109). Así mismo, se detecta una fuerte dependencia de la figura del profesor: “... necesito más interacción con el profesor y quiero preguntar” (JPF02); “... aprender español en un ambiente relajado es un punto positivo pero... me da miedo; para mejorar necesito la corrección, que me corrijan” (JPF01). (Martínez 1997, pág. 108).

#### **4.3. Studies on the acquisition of spanish by native speakers of japanese, de Montserrat Sanz y Noritaka Fukushima (2003)**

Nos encontramos ante la primera entrega de un proyecto muy ambicioso y de gran interés: sus autores analizan el nivel de lengua que presentan los alumnos de 2do. y 3er. año en el departamento de español de una universidad japonesa y para ello someten a un grupo de informantes a una serie de test sobre la comprensión y producción (tanto espontánea como controlada) de textos escritos. Sus autores siguen un enfoque de tipo lingüístico, basado en el análisis de errores, con el que pretenden demostrar que los procesos de ASL no son lineales.

La no linealidad en la adquisición (denominada “efecto espiral” en el trabajo de Sanz y Fukushima) es uno de los principios en que se apoya la teoría de la interlengua y en esta investigación se documentan de forma sistemática cuáles son las dificultades más frecuentes del español y su aparición en las muestras producidas. Un ejemplo concreto y de gran de gran interés es el análisis que se hace de la aparición del clítico “se” (Sanz y Fukushima 2003, págs. 99–101). Los alumnos de 3er. año lo usan más que los de 2do., pero sobregeneralizan su uso y cometen más errores que estos últimos. Se trata de un dato muy llamativo, dado que se trata de un elemento de la lengua que se estudia desde el 1er. año y que, sin embargo, no ha terminado de ser asimilado en el 3r. año.

#### **4.4. La resistencia al aprendizaje (de lenguas extranjeras) de los estudiantes japoneses del tercer ciclo: una subjetividad objetivable, de Arturo Escaldón (2005)**

La investigación que desarrolla el autor deja a un lado el input y el output de los aprendices y analiza el

contexto de aprendizaje de estos. Se administró un cuestionario sobre la resistencia a la educación entre 239 estudiantes que realizaban estudios de español como segunda lengua (no como especialidad) en tres facultades distintas de una universidad y se analizaron sus respuestas. Aunque la terminología empleada coincide con la de estudios ambientalistas (se concede más importancia a los factores “externos” – la experiencia, la cultura, la relación social... – que a los elementos innatos de la L1 o a los propios de la lengua estudiada), el enfoque es de tipo interaccionista y se centra en el aprendiz y en analizar sus intereses y expectativas en el estudio.

La resistencia a la educación se manifestaría de tres maneras diferentes: a través de disposiciones corporales con las que de manera inconsciente los alumnos muestran un rechazo de manera no censurable (sentarse al fondo de la clase o segregados por su sexo; venir cansados; contestar en voz baja...); mediante el no cumplimiento de obligaciones (no responder a las preguntas, negar saber lo que se pregunta, las faltas de asistencia, dormir en clase, no traer los materiales de estudio...); o como un desafío directo (conversar en voz alta, usar teléfonos móviles, comer o beber durante la clase...). Los resultados del cuestionario indican que: a) El nivel de conductas interruptoras en clase es percibido como alto por los propios alumnos (casi por la mitad); b) Dependiendo de las carreras que cursan los encuestados se produce una variación significativa en los datos; c) Las conductas interrumpidoras son más frecuentes en las clases de gramática que en las clases comunicativas; y d) Una parte importante de los informantes se siente “secuestrada” por los alumnos que no desean aprender.

#### **4.5. Análisis de errores en la prueba de expresión oral del examen DELE inicial, de Marta Sánchez (2008)**

Este trabajo analiza los errores que cometen 13 informantes japoneses que se han presentado a la prueba oral del nivel inicial (B1) del D.E.L.E. (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Concretamente, se utiliza la narración oral de una historia que aparece en unas viñetas y se clasifican los errores tomando como referencia la taxonomía que propone Fernández (1997, págs. 44–47). El enfoque es de tipo lingüístico.

La autora se detiene especialmente en los errores de tipo léxico, no sólo porque sean los más numerosos, sino también porque son los que más directamente pueden dificultar la comprensión. Los errores en la selección del léxico pueden ser debidos a muchos factores, entre ellos: la descontextualización en la que a veces se produce el aprendizaje, confusiones con pares de verbos parecidos que se diferencian en algún sema, la transferencia de la lengua materna... Los errores de tipo gramatical también son analizados, siendo los más importantes los relacionados con el tiempo y el aspecto verbal, la concordancia, los pronombres, el artículo y las preposiciones.

#### **4.6. Lingüística contrastiva y análisis de errores, de Noriko Hamamatsu (2008)**

El último trabajo que hemos seleccionado toma como muestra las composiciones escritas por 9 aprendices que se han presentado a la prueba escrita del nivel intermedio (B2) del D.E.L.E. y en la que debían redactar una carta personal con una extensión de entre 150 y 200 palabras. La autora emplea la taxonomía para errores que propone el profesor Bustos Gisbert y pretende descubrir y explicar las causas de los mismos teniendo en cuenta las peculiaridades de la L1 de los aprendices, el japonés, en contraste con las de la L2, el español. El enfoque es de tipo lingüístico.

La clasificación de los errores se orienta desde el principio a distinguir los que tienen una naturaleza interlingüística (se deben a la transferencia de la L1 a la L2) de los que son de tipo intralingüístico (obedecen a un conocimiento parcial de la L2). Esto permite a la autora incorporar sus intuiciones como hablante de ambas

lenguas y hacer hipótesis sobre las causas de los errores. Al igual que ocurre en el trabajo anterior, se señala la importancia de los errores de tipo léxico y se añade un dato de gran interés: el aprendiz “prefiere emplear expresiones o frases aprendidas de memoria, lo que provoca que en ocasiones aparezcan desviaciones que a veces afectan al sentido” (Hamamatsu, 2008 pág. 78). Este comentario sobre el plano pragmático-discursivo nos devuelve al marco académico del examen, donde el deseo de corrección prima sobre la originalidad.

## 5. Conclusiones

Al referirnos a las distintas teorías que se ocupan de estudiar la ASL nos hemos detenido en el enfoque natural de Krashen y Terrell (1990) por tratarse del modelo que mejor ha integrado en su modelo todos los aspectos que concurren en la adquisición de segundas lenguas. Con todo, hemos visto que esta capacidad explicativa implicaba una gran abstracción y hacia poco menos que indemostrables sus asertos. Este fenómeno no debe hacernos pensar que sea imposible encontrar un marco teórico común. La ASL todavía es una ciencia joven y tanto la falta de concreción de sus principios como la confluencia inicial de distintas áreas de intereses (la sociolingüística, la lingüística teórica y la psicolingüística en nuestro caso) han sido la norma en los comienzos de todas las ciencias.

La falta de una teoría predominante no debe, sin embargo, hacernos pensar que la solución sea defender un eclecticismo teórico. Los investigadores deben continuar perfeccionando sus modelos y confrontando su capacidad explicativa hasta conseguir dar cuenta de los fenómenos observados en la ASL. La consecución de un modelo explicativo es un objetivo, no un a priori de la investigación. Los profesores, por su parte, deben ser conscientes de que las teorías no les van a decir nada sobre cómo llevar sus clases, pero que pueden proporcionarles principios metodológicos universales para la enseñanza. Esto es, frente al hecho concreto de la clase de idiomas, la ASL puede ofrecer ideas generales sobre lo que se puede hacer o lo que vamos a encontrar en la práctica docente.

En lo que respecta a los trabajos sobre el español de aprendices de lengua materna japonesa que hemos reseñado, cuatro de ellos se han centrado en la producción de los aprendices y han operado a partir de la descripción de los errores observados, siguiendo un enfoque de tipo lingüístico. Esta elección metodológica es la más frecuente y creemos que viene determinada por las limitaciones materiales de los investigadores y por su formación como especialistas de lengua. Echamos, sin embargo, en falta una mayor interconexión entre investigadores del mismo campo: que los hallazgos se confronten con trabajos anteriores. Creemos que esta falta de “diálogo” es un lastre para el desarrollo de los estudios en ASL y que debe ser combatido desde las revistas y las asociaciones que se ocupan de la didáctica de segundas lenguas.

Estas son algunas de las ideas que se desprenden de estos trabajos sobre la adquisición del español por parte de aprendices de lengua materna japonesa:

- 1) Debido probablemente a la distancia tipológica que existe entre el español y el japonés, los aprendices japoneses necesitan más tiempo que sus homólogos occidentales para adquirir un dominio básico del idioma.
- 2) La adquisición no se produce de manera lineal, sino que tal como enuncia la hipótesis de la interlengua:
  - a) las distintas etapas que a traviesa la competencia lingüística del aprendiz traen aparejadas un continuo replanteamiento del sistema que se construye de la L2; y b) el aprendizaje de un contenido gramatical o incluso su uso no implican su adquisición.

- 3) En principio, son los errores de tipo léxico los que más pueden dificultar la comunicación y es necesario prestar una especial atención a su enseñanza.
- 4) El contraste entre la L1 y la L2 puede ayudarnos a comprender la causa de los errores y guiarnos a la hora de elaborar los materiales de enseñanza.

**CONCLUSIÓN 1:** Creemos que los manuales para el aprendizaje del español no deberían estructurar sus contenidos de forma lineal como hasta ahora, sino con frecuentes revisiones y ampliaciones para compensar el “efecto espiral” que sigue la adquisición y teniendo en cuenta el contraste que existe entre la L1 y la L2 de los estudiantes.

Los dos trabajos que no siguen un enfoque lingüístico han empleado cuestionarios para recoger la opinión de los aprendices ante dos temas de gran interés: la forma de enseñar la gramática y las conductas que interrumpen la clase. El primero hace referencia al interés que despiertan los distintos métodos de enseñar la gramática en los aprendices; el segundo se centra en la ansiedad que sienten los aprendices y en sus efectos negativos: el bloqueo y el rechazo. En nuestra opinión, estas serían las ideas que más pueden interesar al docente:

- 5) A los aprendices serios les gustaría que se diera una integración en el aula de las distintas destrezas: que la comprensión de la gramática venga acompañada de su empleo oral o escrito.
- 6) La resistencia a la educación que se da en algunos aprendices debe ser analizada a partir del contexto de enseñanza y requiere, así mismo, del conocimiento por parte del profesor de la realidad social y cultural de sus alumnos.

**CONCLUSIÓN 2:** Los factores relacionados con la motivación, los intereses y las expectativas que tienen los aprendices, pese a ser menos sistematizables a priori, también deben ser tenidos en cuenta al describir cómo se produce la adquisición de una L2 si no queremos que dicha descripción resulte parcial.

No era nuestra intención establecer un decálogo para la enseñanza a aprendices japoneses (en Martínez 1997, págs. 98–99), ya que nuestro principal propósito era mostrar de qué manera se realiza en la actualidad la descripción del lenguaje de los aprendices de lenguas extranjeras, concretamente la de los de lengua materna japonesa. Esperamos haberlo logrado y, al mismo tiempo, haber demostrado que de las investigaciones sobre ASL es posible sacar conclusiones para guiar la práctica docente. Muchas gracias.

## Bibliografía

### Obras consultadas

- Baralo Ottonello, Marta (2004): “La interlengua del hablante no nativo” en *Vademécum para la Formación de Profesores* págs. 369-389 – Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo Eds. – SGEL, Madrid
- (1998): *Teorías de Adquisición de Lenguas Extranjeras y su Aplicación a la Enseñanza del Español*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid
- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition – 2nd. Edition –*, Oxford University Press

- (2005): *La Adquisición de Segundas Lenguas en un Contexto de Enseñanza. Análisis de las Investigaciones Recientes – Traducción española – Ministry of Education, New Zealand*
- (1994): “A theory of instructed second language acquisition” en *Implicit and explicit learning of languages – Nick Ellis Ed. – Academic Press, San Diego*
- Griffin, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Arco Libros, Madrid
- Krashen, Stephen y Tracy D. Terrell (1990): *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*, Englewood Cliffs: Alemany Press, 2a Ed. (1a Edición: 1983 en Pergamon)
- Larsen-Freeman, Diane y Michael H. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos, Madrid
- Liceras, Juana M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la Interlengua*, Visor, Madrid
- Long, Michael H. (2007): *Problems in SLA*, Lawrence Erlbaum Associates, New York
- Pastor Cesteros, Susana (2005): “La enseñanza de segundas lenguas” págs. 361-399, en *Conocimiento y Lenguaje – Ángel López y Beatriz Gallardo Eds. – Universitat de València*
- Santos Gargallo, Isabel (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo” en *Vademécum para la Formación de Profesores págs. 391-410 – Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo Eds. – SGEL, Madrid*
- Tarone, E. (1983): “On the variability of interlanguage systems” págs. 143–163, en *ARAL (Annual Review of Applied Linguistics)*, Cambridge University Press, 4 (2)
- VanPatten, Bill y Jessica Williams (2007): *Theories in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- VanPatten, Bill y Teresa Cadierno (1993): “Explicit instruction and input processing” págs. 225–243, en *Studies in Second Language Acquisition*, 15
- Varón López, Arturo (2008): “Fosilización y adquisición de segundas lenguas” págs. 101–129, en *Studies in Humanities*, 166 – Universidad de Kanagawa
- White, L. (1987): “Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language” págs. 95–110, en *Applied Linguistics*, 8

#### Los seis estudios monográficos

- Escandón, Arturo (2005): “La resistencia al aprendizaje (de lenguas extranjeras) de los estudiantes japoneses del tercer ciclo: una subjetividad objetivable” págs. 15–28, en *Hispanica*, 49 – Asociación Japonesa de Hispanistas – Tokio
- Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera – Colección Investigación Didáctica – Edelsa, Madrid*
- Hamamatsu, Noriko (2008): “Lingüística contrastiva y análisis de errores: aplicación al estudio de una muestra de hablantes japoneses aprendientes de español como lengua extranjera” págs. 67–86, en *Hispanica*, 52 – Asociación Japonesa de Hispanistas – Tokio
- Martínez Martínez, Inmaculada (1997): “Consciousness raising o un acercamiento sugerente a la didáctica del español en Japón” págs.. 25–52, en *Gaikokugo Kenkyu Kiyu Vol. 44-2 – Tokyo University Press*
- Sánchez, Marta (2008): “Análisis de errores en la prueba de expresión oral del examen D.E.L.E. inicial” págs.. 49–65, en *Studies in Language*, 31 – Universidad de Kanagawa

### 要約

「外国語学習者の言語データをどのように記述するのか。」

本稿の目的は、日本人のスペイン語学習者が、外国語としてのスペイン語を習得していく過程について研究された論文を論評するものである。最初に、SLAの研究によって引き出された枠組みに沿って現在の傾向を反映する6つの研究を検討する。次に、この種の研究が教育者一般にとって有用であることを証明したい。この種の研究が言語教育と言語一般習得の現場に現れる問題を理解するのに役立つであろうと考える。