

PRIMERA PARTE

BASE TEÓRICA

Capítulo 1.

Antes de la interlengua.

1.1. Hipótesis¹ del análisis contrastivo.

Si preguntamos a un estudiante por la causa por la cual debe salir antes de clase y éste nos responde *Voy a mi abuela. Está enferma y tengo que*, seguramente entenderemos que debe ir a casa de su abuela enferma. Pero, ¿podemos afirmar que el aprendiz ha hablado en español a pesar de que ningún nativo nunca formularía la anterior frase utilizando esa misma sintaxis?

Desde mediados del siglo pasado la lingüística aplicada nos ha proporcionado diferentes formas de interpretar el ejemplo referido. La primera es el análisis contrastivo (AC).

Dentro del marco del AC se deducía que todo error estaba provocado por la interferencia de la lengua materna (LM) y que se podían deducir los que iban a ser los errores de los aprendices contrastando la gramática de la lengua de origen con la de la lengua meta. Estos planteamientos se desarrollaron a partir de los trabajos de Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957 (1973)). R. Lado fue quien aplicó las teorías de los dos primeros a una metodología de la enseñanza.

Según Lado (1957 (1973)):

“...el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le resultarán difíciles (1957 (1973: 4).”

por lo tanto,

“...podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativas del alumno (1957 (1973: 11).”

¹ Recordemos que operamos con hipótesis, lo que significa que realizamos observaciones de carácter predictivo en función de estudios empíricos. Pero estas observaciones no pueden ser comprobadas al no partir de unidades medibles ni operativas.

Así, antes de plantearse cualquier metodología, lo primero y en lo que debía basarse ésta, según Lado, era realizar una descripción detallada de las estructuras del inglés –lengua que él mismo enseñaba- y de las estructuras de los idiomas maternos de sus aprendices.² Después se comparaban diferentes áreas de los dos idiomas, se predecían los posibles errores observando las diferencias y se acometía una planificación de la docencia con el fin de prevenirlos y evitarlos para que no interfirieran ni perjudicaran la formación de hábitos correctos. En cambio, se incidía en las similitudes entre ambas lenguas puesto que se consideraban potenciadoras de hábitos positivos. Por lo tanto, el concepto de distancia lingüística entre lengua primera (L1) y lengua segunda (L2) era básico: a mayor distancia mayores dificultades y, por el contrario, a mayor cercanía menores dificultades.

También se tuvo en cuenta el aspecto psicolingüístico del aprendizaje de la lengua. El AC se basaba en el conductismo (*behaviourism*) y su teoría de la adquisición de la lengua por respuesta a estímulos externos, repetición y formación de hábitos. Por ejemplo, en el caso de la adquisición de la LM por parte de los niños tiene un papel fundamental la imitación de las producciones repetitivas de los adultos fomentadas por respuestas positivas cuando la producción del pequeño es correcta.

Aplicando las teorías lingüísticas del estructuralismo y las teorías psicológicas del conductivismo se llegó a los métodos audioorales y audilinguales, adaptados en Europa como métodos situacionales. En estos métodos, aún hoy utilizados, se nos propone un aprendizaje basado en la repetición de enunciados que se reproducen y se mecanizan. En ellos se considera el error como generador de hábitos negativos y por lo tanto rechazado de pleno. Para que no aparezca, la mejor solución es presentar al aprendiz aquello que debe imitar, en el contexto adecuado, sin darle la posibilidad de improvisar. En este sentido es frecuente el uso del *drill*. Stockwell, Bowen y Martin (1965) afirman que:

² En diversos países de Europa Central y del Este se desarrollaron diferentes proyectos financiados y asesorados por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C. entre los que destacamos el Proyecto Poznań (inglés-polaco) dirigido por J.Fisiak en la Universidad Adam Mickiewicz. Este proyecto se gestó en 1964 y se puso en marcha definitivamente un año después. Es, junto al proyecto PAKS realizado en Alemania, el único que trabaja exclusivamente con el modelo lingüístico generativo-transformacional.

El Proyecto Poznań tenía como objetivos contribuir a la teoría de la lingüística contrastiva y, en general, a la teoría del lenguaje. Pero principalmente pretendía contribuir a las gramáticas del inglés y del polaco y generar material con el fin de mejorar la enseñanza de inglés a polacos.

Con estos objetivos se realizaron diferentes actividades como conferencias y seminarios y se publicaron periódicamente los resultados de las investigaciones en estudios monográficos y en la revista *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* publicada por la Universidad Adam Mickiewicz.

Años después su influencia llega al hispanismo polaco, por ejemplo en el caso de Jędrusiak (1996) quien aboga por la actualidad de los postulados de Fisiak y la conveniencia del uso del AC.

“...experience (for a second language) can be given only in drill sessions which exhaust a large proportion of the possibilities of sentence formation that exist at any point in the student’s progress. That is, we need more and simpler drills, carried out with dispatch and efficiency, with the range of choices confined to a single point in each drill (1965: 294).”

De esta forma nunca un aprendiz produciría oraciones como la del ejemplo inicial.

1.2. *Diferentes versiones del análisis contrastivo.*

En 1970 R. Wardhaugh replantea las hipótesis del AC distinguiendo entre versión *fuerte* o *predictiva* y versión *débil* o *explicativa*, posicionándose a favor de la segunda. Gradman (1971) las denominaría *a priori* y *a posteriori*. Según la versión fuerte, en la cual se inscribe Lado, y como ya hemos observado, se pueden predecir las dificultades del aprendizaje mediante la comparación de los sistemas lingüísticos y a partir de estas predicciones crear el material pedagógico. Pero como firma Wardhaugh (1970 (1992)) esto exige:

“...que los lingüistas tengan disponible un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría lingüística global capaz de tratar de modo adecuado tanto la sintaxis como la semántica y la fonología. Exige, además, que tengan una teoría de la lingüística contrastiva dentro de la que integrar las descripciones lingüísticas completas de las dos lenguas que se están contrastando con el fin de obtener el conjunto correcto de contrastes entre las dos lenguas (1970 (1992:44)).”

Por lo tanto, ni siquiera sería necesario el contacto directo con el aprendiz, ni con la lengua de éste, más allá de la gramática manejada para el estudio comparativo. De esta forma, el estudio se basaría en ideales, en una lengua ideal e invariable utilizada por hablantes ideales, lo que resulta a todas luces poco realista.

En la versión débil el lingüista únicamente debe describir las dificultades observadas durante el aprendizaje de una L2 por parte del aprendiz. No debe predecirlas, de lo que resulta que la teoría contrastiva no es tan importante como la evidencia. Se basa en los sistemas lingüísticos reales de los aprendices y no en un “modo pre-sistémico” ya que, en referencia a Chomsky (1968), McCawley (1968) y Fillmore (1968), citados en Wardhaugh (1970(1992)),

“la afirmación de que todas las lenguas son muy similares en el nivel de la estructura profunda parece poco más que indicar que es posible hablar de las mismas cosas en todas las lenguas, lo cual no es una propuesta muy interesante (Wardhaugh, 1970 (1992:47)).”

Por otra parte, tampoco consiste en la creación de una lista de errores “a priori” realizada según el criterio del investigador, que evidentemente, deja de lado otras posibilidades. Dentro de esta versión débil Wardhaugh incluye el anteriormente citado trabajo de Stockwell, Bowen y Martin (1965) y Stockwell y Bowen (1965).

Aunque en la actualidad la versión fuerte no disfruta de crédito y la versión débil haya sido asimilada como una herramienta más dentro del análisis de errores (AE), esto no significa que a partir del trabajo de Wardhaugh no continuara habiendo una corriente que defendiera las virtudes de la versión fuerte. Sachter (1974 (1992)) defendía el AC “a priori” basándose en una investigación realizada sobre cinco grupos de aprendices de diferentes L1 (arabe, chino, inglés americano, japonés y persa) y su uso de las cláusulas de relativo en inglés. En este estudio se mostraba como el número de hipótesis realizadas por los aprendices era mayor si la estructura analizada era más similar a su L1. En cambio, si sucedía al contrario la rechazaban o la utilizaban en menor número. Destaca, sin embargo, que en este último caso el número de realizaciones correctas es mayor que en el anterior. Sachter concluye que gracias al AC “a priori” podemos predecir que debido a la dificultad planteada el aprendiz se inhibirá de la realización de hipótesis. Pero también es cierto que Sachter recurre a una falacia en su defensa del AC “a priori” puesto que éste predice dificultad y no inhibición.

1.3. Críticas al análisis contrastivo.

Pero el AC deja muchos cabos sin atar. Para empezar la interferencia de la lengua materna no explica una gran parte de los errores de los aprendices como se ha comprobado en muchos estudios. Los resultados obtenidos por ejemplo en el de Burt y Dulay (1974 (1992)) reflejan un 3% de errores por interferencia. Incluso, algunos investigadores no sólo limitan su importancia por cantidad sino que además afirman, como en el caso de Ravera Carreño (1990: 16) que ni siquiera “se transfieren naturalmente reglas de morfosintaxis, aunque sí se transfiere léxico”, afirmación que podría ser tenida por una temeridad. En otros, como en el de Flick (1980, citado en Fernández, 1997), los errores por interferencia alcanzan un 31 %. De todas formas, determinar el origen de un error no siempre resulta evidente y en muchas ocasiones el origen está en función de la edad del aprendiz. Por ejemplo, en Félix (1980) se muestra como la frecuente omisión del pronombre sujeto por parte de aprendices españoles de inglés aparece también en la adquisición del inglés como lengua materna. Y aunque este

estudio se ha solido utilizar para defender la idea de que los errores por interferencia no siempre son tales, en nuestra opinión demuestra que el mismo error no siempre tiene el mismo origen sino que entran en juego otros factores, como el de la edad. Por eso, entre el estudio de Dulay y Burt y el de Flick hay tanta diferencia, ya que el primero se realizó con niños y el segundo con adultos.

Además, el concepto de distancia lingüística es muy engañoso. En muchos casos es justamente la similitud entre lenguas y no sus diferencias la causa del error. Por ejemplo un hablante nativo de portugués siente como propio el verbo *gustar* y no puede generar fácilmente la estructura del verbo *gustar* en español. –**Gusto de escribir* frente al correcto *Me gusta escribir*-. La similitud léxica entre ambas lenguas provoca el error sintáctico. En el trabajo de García Gutiérrez (1993) y en el que toma como base el AC *a posteriori*, la investigadora examina la IL española de una aprendiz italiana de español. Su conclusión es que la proximidad lingüística de ambas lenguas repercute en una mejor adquisición en etapas tempranas del aprendizaje. En cambio, en etapas posteriores, esta proximidad resulta compleja. Otros investigadores (Lo Coco, 1975; Natalicio y Natalicio, 1971) muestran casos de como la transferencia de reglas o la similitud de reglas no siempre resultan positivas.

Así, el AC se concentra en la descripción lingüística del error y su origen sin tener en cuenta otros factores de tipo psicológico o pragmático, e incluso sin tener en cuenta la propia lengua, que es exclusivamente sujeto de estudio desde un punto de vista normativo. Ni tan siquiera disponían de una teoría lingüística decidida. Por lo tanto, difícilmente el AC solucionará todos los problemas que se plantean en el aprendizaje.

En un nivel teórico la crítica partió de Chomsky (1959) quien rechazó el conductismo de Skinner puesto que, según el primero, el ser humano dispone de un mecanismo innato que contiene una “Gramática Universal” (GU) a partir de la cual se generan las lenguas según los datos lingüísticos que se reciben. Por lo tanto, la idea del aprendizaje por repetición y creación de hábitos desaparece en esta nueva visión y con él el papel fundamental que tenía la interferencia en el AC.

Aún a pesar de estas críticas al AC debemos destacar que gracias a él se ha llegado a los actuales estudios de interlengua (IL). No debemos olvidar que constituye una herramienta eficaz en el área de la descripción de interferencias, las cuales en mayor o menor medida ocurren, cosa que ningún profesor negaría. Y como herramienta encuentra su sentido, no como un todo en el que se base incluso la enseñanza. De hecho, en la década de los 80 empiezan a aparecer trabajos (Kellerman y Sharwood-Smith, 1986; Odlin, 1989) en los que se habla de *crosslinguistic influence* o *language transfer*. Finalmente, en los 90 la L1 deja de

estar estigmatizada en las clases de L2 (Day *et al.*, 1996; Palencia y Driscoll, 1996; Whitney, 1999)³.

1.4. Hipótesis del análisis de errores.

El paso del AC al AE no sucedió de forma aleatoria sino como un paso lógico más. En este caso el AE es un paso más respecto a la versión débil del AC en la que ya no se intentaba predecir los errores producidos por la interferencia sino identificarlos.

Pero hay diferencias fundamentales entre la versión débil del AC y el AE que los delimitan claramente. La primera y más importante es el concepto de error. La percepción del error como un producto negativo del aprendizaje cambió a partir de que S.P.Corder publicara un artículo sobre el papel del error en los aprendices (Corder, 1967 (1992)). En este artículo se describen los errores no únicamente como el resultado de la interferencia de la lengua materna sino de procesos mentales independientes. Es decir, son consecuencia del propio avance del aprendiz y no de su fracaso y, por lo tanto, “no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje”(Corder, 1967 (1992: 40)).

La importancia del error se puede dividir en tres niveles diferentes:

“En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno (...). Tercer (...), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender (Corder, 1967 (1992: 38)).”

Otro punto importante es que el AE toma como materia de estudio la producción real de aprendices y no la gramática de dos lenguas. El primer resultado evidente es que se pueden estudiar las producciones de aprendices la gramática de cuya lengua materna no esté descrita, así como de aprendices plurilingües.

³ Como hemos comentado en la nota 2, en Jędrusiak (1996) se reclama la actualidad y necesidad de uso del AC. Aún así, se vuelve a caer en ciertos errores del más estricto AC. Por ejemplo, define las categorías en las que se deberían centrar los estudios que tomaran el AC entre polaco y español, el aspecto verbal y el artículo, solamente teniendo en cuenta las diferencias existentes entre ambas lenguas, la distancia lingüística. En cambio, en nuestra investigación también resalta la importancia de los errores léxicos, los cuales no suelen ser destacados por el AC.

Corder en su artículo “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis” (1971 (1992)) describe las etapas del AE. En la primera, que denomina de *reconocimiento de la idiosincrasia*, se identifican los errores teniendo en cuenta si las oraciones en las que se encuentran se pueden interpretar de forma plausible en su contexto. En una segunda etapa se clasifican y describen estos errores. Y en una tercera, de carácter psicolingüístico, se explica el cómo y el porqué de estos errores buscando los mecanismos y estrategias que los originan. En esta tercera etapa incluye lo que podría considerarse una cuarta que es la aplicación pedagógica de los resultados obtenidos.

Este modelo ha ido evolucionando a lo largo de los años. El cambio más importante es el de haber pasado de una descripción y explicación de errores desde un punto de vista exclusivamente gramatical (Corder, 1967 (1992)) a tener en cuenta el aspecto pragmático que puede afectar a la función comunicativa. En otros trabajos (1971, 1981) reconocía la poca rentabilidad de reconocer sólo la competencia gramatical del aprendiz y se concentró en la aportación didáctica del método mejorando el material de enseñanza. Los enfoques comunicativos parten de esta actitud e intentan que el aprendiz, desde el primer momento, establezca hipótesis sin tener miedo al error, sino considerándolo parte inseparable del desarrollo de la adquisición de una L2, además de hacerle consciente de sus estrategias de aprendizaje y comunicación para así potenciarlas.

En cuanto al punto de ruptura teórico con el AC Corder tuvo las tesis mentalistas que Chomsky defiende en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) y quien a su vez adoptó las teorías psicolingüísticas de Piaget (1953), (Vez, 2000). Para Chomsky el uso de la lengua consiste más en creación que en repetición, y por tanto la base del aprendizaje no es un estímulo externo sino de origen interno. En este sentido es interesante el concepto de GU que veíamos en el apartado anterior según el cual el ser humano está dotado genéticamente para el desarrollo y dominio de lenguas. Esto conlleva que en el proceso de adquisición de la L1 actúen los mismos mecanismos psicológicos que en el de las L2. Éstos son mecanismos que subyacen latentes y se activan en el momento en el que el aprendiz se enfrenta a una nueva lengua.

Las últimas aportaciones de la lingüística chomskyana consisten en la teoría de los Principios y Parámetros (Chomsky, 1981; 1986) con la que se introducen los conceptos de *gramática nuclear*, *gramática periférica* y *parámetros*. Por *gramática nuclear* entendemos el núcleo universal de los principios lingüísticos, aquello que de común compartimos todos los humanos en la facultad del uso y desarrollo de las lenguas y que se refleja en éstas. La *gramática periférica* atañe a las características particulares de cada lengua, su manifestación

externa que la diferencia de otras lenguas. Finalmente, los *parámetros* nos explican las variaciones de las lenguas dentro de unos límites fijos, puesto que no existen producciones lingüísticas invariables pero sí unas que están dentro de límites comprensibles y otras que quedan en el campo de la producción incorrecta. Por ejemplo, un niño pequeño puede comprender una palabra pronunciada por un hablante, aunque pueda variar respecto a la pronunciación de otro, siempre que ésta quede dentro de unos límites prefijados en la mente del aprendiz que le permiten diferenciar sonidos. Posteriormente, se ha trabajado con el Programa Minimalista (Chomsky, 1995, citado en Llinàs i Grau, 2002) en la búsqueda de desencadenantes de la lengua.

1.5. Críticas al análisis de errores.

En primer lugar, las críticas al AE se dirigen a la base teórica. A pesar de la importancia que ha adquirido la lingüística generativista, el mentalismo y la GU no está claro que puedan aportar datos de interés a la enseñanza de segundas lenguas. Según Cook, citado en Martín Peris (1998):

“La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa (...). La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de *principios* y *parámetros*, y no a las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque sólo fuera por esta razón es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU (Cook, 1994:42).”

En ese sentido la GU entra en el campo de la especulación ya que no se acaban de conocer exactamente los sistemas según los cuales la mente archiva y adquiere nuevos conocimientos o activa los que posee. Por eso, Van Lier, citado en Martín Peris (1998), afirma que:

“(...) la tarea de promover el uso crítico y expresivo de la lengua (en el pensamiento y en la acción) se mantiene esencialmente inalterada e independiente de la especificación genética que pueda ser descrita eventualmente en los estudios de GU (Van Lier, 1994: 22).”

En cuanto al modelo como tal también se le han atribuido lagunas. En Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) se resalta su falta de claridad a la hora de distinguir entre

explicación y descripción, y la simple categorización de los errores. Consideramos, sin embargo, que la distinción es clara ya que la descripción se refiere al proceso y la explicación al producto y que la simple categorización no es fallo del modelo sino de la opción escogida por el investigador. En el momento actual es el investigador quien debe proponer con qué categorías trabaja, no el modelo.

1.6. Hipótesis de la interlengua.

La hipótesis de la interlengua no supone una ruptura con los antecedentes referidos sino un continuo que mejora lo anterior. El mismo término de *interlengua* propuesto por Selinker (1969, 1972 (1992)) incluye, aunque desarrollándolos, los conceptos de *dialecto transitorio* (Corder, 1967 (1992)), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971 (1992)) y *sistema aproximativo* (Nemser, 1971 (1992)).

En todos ellos aparece la idea de estar tratando con un sistema evolutivo específico. Pero la aportación del concepto de IL respecto a los propuestos por Corder en el AE es la de abarcar un mayor campo de trabajo. Se considera que no sólo los errores forman parte de la IL sino que hay también estructuras correctas según las cuales se podría describir la evolución del aprendiz. Por otro lado, en el término *dialecto idiosincrásico* se incluyen la lengua poética, la afásica y la infantil las cuales utilizan un sistema gramatical y que a su vez forman parte de un dialecto social.

La IL, sin embargo, es un sistema lingüístico mental recreado por cada aprendiz para expresar en una L2 aquello que podría expresar en su L1. Con tal fin recurre a veces a la L1 (transferencias) o realiza hipótesis que pueden ser correctas o incorrectas, sobre la L2. Este sistema lingüístico mental no debe ser considerado como erróneo sino como un sistema evolutivo entre la L1 y la L2, con características de ambas y propias al mismo tiempo, y que refleja la competencia comunicativa transitoria del aprendiz.

Según Selinker hay cinco procesos básicos de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una L2 y por tanto en la evolución de la IL:

a. Transferencia lingüística. Es la producida como trasbase desde la L1 u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.

b. Transferencia de práctica o de instrucción. Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.

c. Estrategias de aprendizaje. El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la lengua segunda, reduce ésta a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.

d. Estrategias de comunicación. Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir durante su comunicación. Entre éstas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.

e. Hipergeneralización de la gramática de la lengua primera. Este proceso se refiere a la generalización incorrecta por analogía de las reglas de la lengua segunda.

Como afirmábamos arriba, la IL es un sistema lingüístico individual que recoge características de la L1 y L2 y por tanto podría ser estudiada como una lengua natural. Como afirma Mallart i Navarra “la única característica de las lenguas naturales que no posee es la de constituir un medio de comunicación propio de una comunidad determinada”(2000:81). Pero sí se caracteriza por:

a. Sistemática. Al ser un sistema lingüístico posee reglas que tanto pueden derivarse de la L1 como de la L2 o incluso pertenecer exclusivamente a la IL del aprendiz. En todo caso, estas reglas son aplicadas sistemáticamente por el estudiante al haber sido internalizadas.

b. Permeabilidad. El hecho de que el aprendiz aplique sistemáticamente estas reglas internalizadas no quiere decir que éste sea un proceso cerrado y que no puedan ser incluidas nuevas. Muy al contrario, el aprendiz reorganizará sus conocimientos para incluir nuevas reglas observadas del entorno o aprendidas en clase y que serán internalizadas y sistematizadas y que marcarán el paso a un nuevo estadio en el desarrollo de la IL.

c. Inestabilidad. La inclusión de nuevas reglas o la no internalización de éstas provoca periodos de inestabilidad hasta que son aplicadas correctamente. Esta inestabilidad incluye la posibilidad de regresión, es decir, aplicar la regla o parte de ésta incorrectamente, como en un estadio anterior, hasta que se asienta.

d. Fossilización. Como hemos visto la IL es un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a ésta. Existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. Esto es lo que entendemos como

fossilización. Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y por tanto se estanca al desaparecer la motivación para mejorar y pulir errores mediante la práctica. En estos casos el estancamiento no es total. Aspectos como la adquisición de vocabulario o la fluidez si usa la L2 con cierta frecuencia – ninguno de los dos ejemplos requiere una práctica consciente-continúan desarrollándose.

Capítulo 2.

El error.

2.1. Error, falta y equivocación.

Como observamos en nuestras clases no todas las desviaciones a la norma son de la misma entidad y por lo tanto no requieren del mismo tipo de intervención. Por ejemplo, Corder (1967 (1992)) distingue entre *errores sistemáticos*, que son aquellos que pueden caracterizar la IL del aprendiz por formar parte de la norma en desarrollo de ésta, y *errores de producción*, que serían los cometidos puntualmente. Para los primeros utiliza el término inglés *error* y para los segundos *mistake*, traducidos al español frecuentemente como *error* y *falta* respectivamente (por ejemplo en Borrego Ledesma, 2001: 91 o Fernández, 1997: 28), aunque según el diccionario de la R.A.E. por *falta* se entiende: “Error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita”. Por lo tanto es más adecuado utilizar los términos *error* y *equivocación* (Ferrán Salvadó, 1990).

Con estos dos términos, como ya hemos comentado, distinguimos las desviaciones a la norma según su entidad: *equivocación* para las faltas causadas por cansancio, falta de concentración, dejación, etc, o incluso, como un eventual recurso estratégico y que, por lo tanto, el propio aprendiz está en disposición de autocorregirse si se le da la oportunidad con los mecanismos adecuados, ya sea en la producción oral como escrita; y *error* para las faltas motivadas por la aplicación de una norma propia de la IL pero distinta de la norma de la lengua meta.

2.2. Norma.

La percepción que de los errores tienen los nativos no es uniforme. Podemos reconocer producciones que no se ajustan a la norma gramatical dependiendo de nuestro propio conocimiento de ésta. En un nivel determinado consideraremos que producciones del tipo **habían muchos coches*, **comeros todo*, **No llevarse todavía eso*, transgreden la norma de la lengua española. Pero también sabremos reconocer estas incorrecciones gramaticales no como producciones puntuales sino como fenómenos más o menos extendidos entre los

hablantes que tienen el español como lengua nativa. Por lo tanto podemos aventurar que estas incorrecciones gramaticales podrían darse tanto en producciones orales como escritas al formar parte estable del conocimiento de la lengua de quien incurre en ellas.

Por otra parte podemos encontrarnos con producciones orales en las que las estrategias de la conversación nos permiten dejar inconclusas oraciones o añadir informaciones a medida que las recordamos, y si bien esto suele conducir a un discurso estilísticamente caótico en el que el orden de los elementos, la concordancia, la exactitud semántica, etc. no siempre son los correctos, suele ser, en cambio, efectivo en cuanto a su objetivo final que es la comunicación. Este discurso caótico del que sólo somos conscientes si lo transcribimos o nos escuchamos y ante lo que reaccionamos asumiendo "lo mal que hablamos", no lo produciríamos de la misma forma si lo redactáramos por escrito. En ese caso las oraciones tendrían una estructura diferente, no habría lapsus de concordancias, contradicciones, incoherencias, etc. En estas producciones orales las incorrecciones no las consideramos como errores sino como equivocaciones puesto que responden a una situación concreta y no al desconocimiento de la norma.

El profesor de L2 se encuentra en una situación complicada al tener que enseñar una lengua a personas que evidentemente no poseen competencia en la LE equiparable a la de un nativo pero que sí van a comparar lo que aprenden en el aula con lo que se encuentran fuera de ésta. Lo primero que debemos tener en cuenta es qué objetivo tienen los aprendices. Para los estudiantes de escuelas de idiomas el español suele ser una lengua de ocio y se debe hacer hincapié en una comunicación efectiva como objetivo, es decir, en la consecución de las metas comunicativas de los interlocutores. Para los estudiantes universitarios de filología española el objetivo debe ser disponer de una competencia en la LE nativa o casi nativa para usar la norma y reconocer las incorrecciones que respecto a ésta se produzcan, ya sean meras equivocaciones, errores por parte de nativos o errores de aprendices de E/LE. Evidentemente la caracterización de lo que es la competencia de un hablante nativo es un tanto difícil de establecer como ha demostrado Rickford (1987).

Por ejemplo, en un estudiante de escuela de idiomas debemos aceptar el uso de *mensaje* como sinónimo de *recado* y presentarle este último como palabra menos frecuente y en declive, por ejemplo en *Le he dejado un mensaje en el contestador*. En cambio a un estudiante universitario no hispanohablante de filología española debemos exigirle que, aunque utilice *mensaje* en contactos cotidianos con hispanohablantes la reconozca como anglicismo y sepa recurrir a *recado* siempre que el contexto se lo pida. Es decir, si nos atenemos al concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971 (1995)), la

producción del aprendiz universitario no sólo debe ser *posible* sino también *apropiada* (véase el primer apartado del capítulo 4). El grado de exigencia para el primer tipo de estudiante es distinto y la adecuación queda para contextos más generales como por ejemplo la cortesía.

Quizás la distinción entre categorías de estudiantes dependiendo del tipo de institución en el que estudian no sea compartida por todos los profesionales de la enseñanza, pero la experiencia nos permite apreciar notables diferencias entre ambos, debidas a factores como la motivación (recordemos que la motivación no es únicamente interna sino también por causas externas como un profesor exigente o unos padres que piden resultados), el número de horas que se le dedica a la lengua, importancia de los estudios dentro del orden vital del estudiante, etc. Al estudiante de filología, al fin y al cabo, no sólo se le supone que quiere hablar la lengua sino también profundizar en sus raíces.

En las clases de E/LE para estudiantes de filología española debe aplicarse de forma sistemática la propuesta de Gómez Torrego (1998) según la cual:

”no sólo deben enseñarse aspectos de *incorrección*, que son normales entre ellos (usos de *ser* y *estar*, uso apropiado y adecuado de las preposiciones, etc), sino también todos aquellos aspectos normativos detectados en sectores de la comunidad de hispanohablantes. La razón parece clara: cuando los estudiantes extranjeros de español vienen a España o a otros países de habla española, no sólo van a tener trato con la lengua culta sino también –y sobre todo- con la lengua viva del coloquio, con toda la carga de anacolutos, discordancias, dequeísmos, quesuismos, concordancias viciadas, laísmos y leísmos, etc., y parece obvio que si en las aulas donde se enseña lengua española a hispanohablantes se hace hincapié en estos aspectos, otro tanto deberá hacerse con los extranjeros. Se trata, en realidad, de alertarlos ante ciertos usos incorrectos, con el fin de que no se contagien de esos usos (1998:44).”

En general, en la enseñanza de L2 se puede trabajar con cuatro visiones de la gramática (Díaz y Hernández, 1993; García García, 2001):

a. Gramática normativa: la que dicta lo correcto y lo incorrecto en función de un canon, dictado en el caso del español por la Real Academia Española.

b. Gramática descriptiva: la que a partir de un modelo teórico describe las reglas de funcionamiento de un lengua.

c. Gramática teórica o metateórica: se refiere al modelo teórico adoptado en las gramáticas descriptivas.

d. Gramática interiorizada o gramática objeto: se refiere a las reglas que los hablantes poseen interiorizadas sin necesidad de ser conscientes de ellas. Es decir, no es necesario para adquirir la LM estudiar gramática.

El dilema de elección entre un paradigma formal y otro funcional no existe en el caso de los aprendices universitarios objeto de nuestro estudio puesto que, como filólogos y como hemos comentado arriba, deben conocer todos los aspectos de la gramática de la lengua estudiada y saber recurrir a ellos en cada contexto, ya sea como hablantes ya como estudiosos de la lengua. En el caso de la prueba realizada para el presente estudio debían ceñirse a la gramática normativa por ellos conocida.

2.3. Tipología de errores.

Cuando se pretende analizar los errores de un corpus se debe optar por una clasificación previa que limite los objetivos de la investigación. De lo contrario, debido a la variedad de errores que pueden aparecer, nos enfrentaríamos a un trabajo descomunal. La clasificación, como es lógico, va en función de los objetivos de la investigación.

Las tipologías más usuales responden a los siguientes criterios (véase Bantas, 1980: 135-143; Corder, 1981: 35; Burt, Dulay y Krashen, 1982; Fernández, 1997: 29-30; Frei, 1929; Stendahl, 1973; Vázquez, 1999:28-44):

a. *Criterio lingüístico*; se basa en los subsistemas y en las categorías afectadas por los errores. Por lo tanto, tratamos con:

- errores fónicos
- errores léxicos
- errores morfosintácticos

b. *Criterio de estrategias superficiales*; también es un criterio lingüístico. Se analizan estructuras de superficie modificadas.

- errores de adición: se agregan morfemas o palabras redundantes.
- errores de omisión: se suprimen morfemas y palabras que no son redundantes.
- errores de yuxtaposición: se unen frases o términos léxicos sin considerar los nexos sintácticos requeridos.
- errores de falsa colocación: utilización de un orden sintáctico incorrecto o poco natural.

-errores de falsa selección: se seleccionan morfemas o palabras incorrectas en un contexto dado.

c. *Criterio pedagógico*; se basa en la relación entre errores y aprendizaje, ya sea en cuanto a su estadio o a otras características de éste.

-errores globales vs. errores locales: los primeros afectan a una frase entera y suelen causar ambigüedad, mientras que los segundos afectan a una única palabra.

-errores residuales vs. errores actuales: los primeros afectan a material ya presentado pero olvidado. En cambio, los segundos se refieren al material actual.

-errores inducidos vs. creativos: los primeros están provocados por una presentación errónea del material lingüístico por parte del profesor que lleva a una mala aplicación de lo aprendido frente a los segundos que parten exclusivamente del aprendiz.

-errores transitorios vs. permanentes: cuando se intrudice nueva información el aprendiz produce errores hasta reorganizar la antigua. Estos errores son transitorios frente a otros que permanecen sin poder ser erradicados.

-errores fosilizados vs. fosilizables: la fosilización consiste en la aparición de errores en estadios del aprendizaje en los que éstos ya se creían superados. Fosilizables son, evidentemente, sobre los que se puede predecir este proceso.

-errores individuales vs. colectivos: la enseñanza de L2 se suele realizar en la clase. En este contexto pueden aparecer errores comunes frente a los individuales motivado por el mismo proceso de aprendizaje. En otros contextos, como el de la inmigración, también se puede dar.

-errores de producción escrita vs. oral: las diferentes producciones marcan también el carácter de los errores que aparezcan. La producción escrita es más reflexionada y por lo tanto más coherente en su organización, así como más correcta gramaticalmente.

d. *Criterio etiológico*; se basa en los diferentes aspectos de la aparición de interferencias.

-errores interlingüales: producidos por interferencia de la LM

-errores intralingüales: producidos por conflicto interno de las reglas de la L2

-errores de simplificación: producidos por la reducción de problemas lingüísticos mediante la regularización, neutralización de funciones sintácticas, fusión de campos semánticos, entre otras.

-errores originados por otros parámetros psicológicos (motivación, sexo, clase, etc.).

e. *Criterio comunicativo*; se describen los errores que afectan a los diferentes elementos de la comunicación, y como el criterio siguiente también analizamos los errores desde un punto de vista pragmático.

-errores de ambigüedad: afectan al mensaje (Vázquez, 1987).

-errores irritantes: afectan al receptor (Johansson, 1973).

-errores estigmatizantes: afectan al emisor (Vázquez, 1987).

-errores de pertinencia: afectan al contexto (Enkvist, 1973).

-errores de diversión: funcionan como distractores de la comunicación (Fernández y Rodríguez, 1989)

f. *Criterio pragmático*; se centra en los errores producto de la relación entre cultura y lengua de la L1 y de la L2. (Véase Cots Caimon, 2000; Riley, 1989; Thomas, 1983).

-errores pragmlingüísticos: un enunciado es interpretado por el receptor de forma totalmente diferente a la intención del emisor.

-errores sociopragmáticos: los valores manejados por los interlocutores son diferentes, por ejemplo de lo que es buena y mala educación, y provoca malentendidos.

-errores incoativos: no se refiere tanto a la producción de fórmulas sintactosemánticas como a la no apreciación correcta del discurso.

-errores no verbales: los gestos son formas de expresión que divergen según las diferentes culturas por lo que se pueden producir malentendidos.

2.4. Evaluación del error.

Para evaluar el error, preocupación eminentemente didáctica, debemos tomar como base una norma y tener claros los objetivos y finalidad última de los estudiantes (véase el apartado 2.2. de este capítulo). El decantarse por la gramaticalidad o la aceptabilidad en el caso de nuestro estudio no es una cuestión que resulte polémica. Los estudiantes

universitarios de filología deben manejarse en la lengua aprendida respetando ambos conceptos.

En otros tipos de estudiantes se puede trabajar con la intención última de que la idea de aceptabilidad es la que predomina por una cuestión obvia: si quieres comprar un billete de tren no importa tanto el cómo lo digas sino el conseguir el billete. Los errores que decidirán en la evaluación en este caso serán, por tanto, los que afecten a la comunicación. Los errores que más pueden llegar a dificultar la comunicación por su deformación del mensaje son los de léxico y los de discurso. Los trabajos de Chastain (1980), Chun *et al.* (1982) y Vann *et al.* (1984) así lo demuestran. En otros trabajos se plantea también la misma idea bajo diferentes conceptos. Burt y Kiparsky (1972) se centran en los errores globales como dificultadores de la comunicación y Olsson (1973) en los semánticos.

La diferencia en la evaluación entre aprendices parece clara. La producción de un estudiante universitario debe ser correcta desde ambos puntos de vista: el de la gramaticalidad y el de la aceptabilidad. La producción de otros aprendices debe resultar efectiva en sus objetivos. Partiendo de estas premisas se debe evaluar.

Otro problema se nos plantea cuando debemos calificar la gravedad de un error. Para la evolución de los errores en nuestro trabajo nos parece interesante la idea de Palmer (1980) de analizar la gravedad de un error en función de parámetros de frecuencia y de distribución, es decir, cuántas veces aparece y en cuántos aprendices.

2.5. Corrección del error.

La corrección del error, preocupación como la evaluación de carácter didáctico, pasa por tres fases:

En la primera, de localización, se hace consciente al aprendiz de que ha transgredido algún aspecto de la comunicación. Es el profesor quien indica el error, o el propio aprendiz sobre todo en producciones escritas. También pueden indicarlos otros aprendices del grupo siempre y cuando la actividad, el carácter del aprendiz corregido y el carácter colectivo así lo permitan.

En una segunda fase se describe el error. Como se corrigen aspectos ya presentados en clase, esta fase funcionaría en muchos casos como manera de refrescar lo ya aprendido.

En una tercera fase se pasaría a la rectificación de la producción. Como arriba, tres son los actores que pueden intervenir: el primero en tener la oportunidad de rectificar debe ser

quien ha producido el error; después los otros aprendices si el carácter del grupo y del aprendiz rectificado lo permiten; y, finalmente, el profesor.

Para una aplicación didáctica ejemplificada de estas tres fases consúltense los precisos trabajos de Ferrán Salvadó (1990) y Vázquez (1999).

Capítulo 3.

La lengua materna y la secuencia universal del aprendizaje.

3.1. El papel de la lengua materna.

La LM se adquiere de forma natural sin necesidad de instrucción formal sobre las reglas gramaticales o de uso. Son generalmente los padres quienes, mediante su habla simplificada utilizada como aducto (también llamado *input*), sirven como primer modelo de imitación (Clemente Estevan, 1995; Galeote Moreno, 2002). Así, el niño empieza poco a poco a aumentar su autonomía aunque cometiendo errores. De hecho, el error gramatical no es considerado importante en los primeros estadios de la adquisición sino los aspectos de significación. Se considera más importante qué se dice que cómo se dice. Conversaciones entre madres e hijos como la siguiente, citada por Ferrán Salvadó (1990:284) es un ejemplo de cómo se concede prioridad a la veracidad sobre la agramaticalidad:

Niño: “Hoy lunes”.

Madre: “¿Lunes? No, mi amor, hoy martes”.

La madre, como observamos, corrige el sentido repitiendo ella mismo el error gramatical para no descentrar al niño de lo que considera importante.

Más adelante, al tener mayor contacto con otras personas y contextos formales e informales, va aumentando su conocimiento sobre la LM hasta manejarla perfectamente.

El aprendizaje de la L2 sigue un camino muy diferente cuando se realiza a partir de un periodo crítico que diferentes investigadores sitúan entre los 5 años (Krashen, 1973) y la pubertad (Lenneberg, 1967). Superado ese periodo crítico, que tiene mucho que ver con el estado madurativo del sujeto, todo aprendizaje nunca será como el de la LM en cuanto a aproximación a la lengua meta.

Una diferencia obvia es que el aprendizaje de la L2 no se basa exclusivamente en el contacto con los padres y otras personas sino que, aparte de estos posibles contactos, también existe un conocimiento previo sobre otra lengua, la LM.

Como ya hemos observado, el papel que se le ha asignado a la LM en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 ha ido evolucionando. En el AC su papel era central ya

que se le suponía origen de todo error a causa de la transferencia negativa de hábitos. Como reacción a las ideas conductistas se pasó a considerar, siguiendo las aportaciones chomskianas, que la adquisición de las lenguas se generaba a partir de un organizador cognitivo innato capaz de provocar el desarrollo de la lengua a la cual se está expuesto. Existe, por tanto, una base genética para la capacidad lingüística independiente de otras capacidades cognitivas, la cual rige las coordenadas del desarrollo de la adquisición de las lenguas. Esta carga genética, la GU, es sensible a desencadenantes externos presentados por aducto. Y, al ser innata, funciona independientemente de cualquier lengua anterior adquirida, tan sólo necesita de esos desencadenantes (Chomsky, 1981, 1986 y 1995, citado en Llinàs i Grau, 2002).

Evidentemente, negar que la LM sea el eje central sobre el cual se debe construir todo proceso de aprendizaje no significa que carezca de toda influencia. En el AE y en los estudios sobre IL, la LM sí es tenida como causa de transferencia, pero esta transferencia es una estrategia más de aprendizaje.

Además, también podemos considerar que todos aquellos procesos activados por desencadenantes en la LM tan sólo pueden reactivarse en una L2 si el desencadenante es de las mismas características que el primero. Si el desencadenante es diferente ya no existe un acceso directo al proceso como lo había para la LM en los primeros años de su adquisición.

De ahí que Muñoz Liceras (1986 y posteriormente en 1992b: 24-25) resuma en tres interpretaciones diferentes, presentadas también en forma de esquema, la relación entre GU y la adquisición de la L2 y por extensión el papel que juega la LM en este proceso:

1. *Acceso directo a la GU.* La L2 es adquirida tal y como lo fue la LM, la cual no juega ningún papel al haber quedado intactos los mecanismos de la GU.

Aducto → GU → Gramática de una lengua determinada

2. *Acceso indirecto.* La LM funciona como mediador entre la L2 y la GU al haber ya fijado los parámetros sobre los que se debe construir una lengua. Esta mediación puede ser de diferentes características y no poder siempre ser verificada.

Aducto L2 → (Gramática L1 → GU) → Gramática L1

3. *Inexistencia de acceso a la GU.* La LM es la única referencia en la adquisición de una L2 al haber desaparecido los principios de fijación de parámetros de la GU durante la de la primera.

Aducto L2 → Gramática L1 → Gramática L2

El problema para el investigador es que cada interpretación puede ser válida según el individuo investigado (Tarone, 1983 (1992) y McLaughlin, 1987), el contexto de aprendizaje de éste o el tipo de pruebas al que sea sometido, tal y como plantean Cook (1988) y Muñoz Licerias (1988).

De todas formas la opción adoptada por la mayoría de la investigación es el acceso indirecto a la GU. Esto no significa que la LM sea únicamente objeto de transferencia como en el AC sino que es la plasmación de la GU, latente en el cerebro y activada cuando aparecen parámetros de la L2 no existentes en LM.

En todo caso y retornando a la cita de Cook (1994:42) del apartado 1.5., la existencia de la GU no significa una variación sustancial de la metodología de las L2. Para nuestra investigación lo que nos interesa destacar es que la LM tiene un papel importante en el proceso de adquisición y aprendizaje de las L2.

3.2. Secuencia universal del aprendizaje.

Durante la adquisición de la LM se atraviesa por un desarrollo interlingual hasta conseguir llegar a la lengua meta. Este desarrollo pasa por diferentes estadios evolutivos que, según estudios, no son alterables en su orden. Recordemos el diálogo entre madre e hijo del apartado 2.1. y que ejemplifica como es la lengua en un estadio inicial. La madre, intuitivamente, adapta su lengua ya completamente desarrollada a la del hijo siendo ésta consciente de que no se puede utilizar un nivel demasiado complejo, lo que resultaría infructuoso.

En las L2 ocurre por un tanto. Según señala Ellis (1985) los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la enseñanza sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta “natural” no puede ser alterada. Como veremos más adelante la ruta natural no puede ser alterada, pero sí que se puede conseguir alterar la duración de estos periodos y acelerar la adquisición.

Tanto en la LM como en la L2 existe una primera etapa denominada periodo silencioso. Según Bates y Snyder (1987), deudores de las ideas de Piaget (1953) quien consideraba el desarrollo de la LM restringido por el de la inteligencia, los cambios cognitivos del aprendiz actúan como marco general de la adquisición lingüística. Es decir, el desarrollo de la adquisición va en función del desarrollo de la cognición. Sinclair-de-Zwart (1969) resume esta idea en la siguiente cita recogida en Galeote Moreno (2002:77):

“Dado que la inteligencia existe filogenética y ontogenéticamente antes que el lenguaje, y dado que la adquisición de las estructuras lingüísticas es una actividad cognitiva, debe recurrirse a las estructuras cognitivas para explicar la adquisición del lenguaje y no a la inversa.”

Un ejemplo de esta interacción cognitivo-lingüística lo encontramos en el primer estadio cognitivo coincidente con el periodo silencioso, según Piaget (citado en Galeote Moreno, 2002), el período sensoriomotor. En este estadio prelingüístico los niños se relacionan con su entorno mediante sensaciones y acciones directas sobre él. Todo lo que queda fuera del alcance visual no existe, por lo que no necesita ser nombrado. Así como no necesita ser nombrado lo que está bajo su área visual puesto que también lo tiene mentalmente presente. Durante el segundo año de vida el niño adquiere la noción de fijación de los objetos por lo que aquellos objetos que quedan fuera de su campo visual empiezan a ser nombrados. Como vemos, primero madura un concepto mental necesario para el desarrollo cognitivo, lo que provoca la necesidad del aprendiz de rellenar léxicamente los nuevos campos semánticos, en este caso el referido a objetos y seres conocidos no presentes.

Este periodo silencioso no coincide durante la adquisición de las L2 con un desarrollo cognitivo como en el caso de los niños, por lo tanto se produce un desequilibrio entre lo que se piensa y lo que se puede decir. El aprendiz es consciente de este desequilibrio e intenta superarlo inmediatamente. Por eso, en el caso de las L2 el periodo silencioso se refiere a un periodo de producción casi nula, limitada a palabras sueltas y frases hechas y que dura hasta que el aprendiz es capaz de sistematizar las primeras formas lingüísticas, pasando así al periodo sintáctico. Pero el hecho de que el aprendiz sea consciente de este desequilibrio no significa que la adquisición vaya a poder ser alterada. Lo que significa es que el camino hacia la L1 como lengua meta sólo se basa en la adquisición como conjunto de procesos subconscientes, mientras que para alcanzar la L2 como lengua meta se debe recurrir al aprendizaje como procesos conscientes. A pesar de eso, la secuencia de la adquisición de ambas permanecería inalterable.

3.3. *El modelo del monitor.*

El Modelo del Monitor propuesto por Krashen (1977 (1992), 1981, 1985) es un modelo de la adquisición de las L2 en el que se parte de la distinción entre adquisición y aprendizaje. El aprendizaje consta de todos los mecanismos que el aprendiz utiliza conscientemente (memorización de listas de vocabulario, la asistencia a clase, los ejercicios, etc.) para ampliar y usar correctamente sus conocimientos de la L2 hasta que el uso de esos conocimientos se automatiza y pasan al subconsciente.

Es evidente que existe una distinción entre lo consciente y lo subconsciente cuando se aprende una L2. Por ejemplo, estamos acostumbrados a que los aprendices memoricen los paradigmas de las formas verbales y las reciten siguiendo el orden tradicional (yo, tú, él/ella/usted, nosotros/-as, vosotros/-as, ellos/-as/ustedes) si les preguntamos por alguna. Incluso, muchos consideran que recitar los paradigmas rápidamente significa saberlos mejor. En cambio, si a continuación les preguntamos por diferentes persona y número del mismo paradigma (por ejemplo, primero tú, después nosotros, luego yo, etc.) no pueden recitar tan rápido puesto que para recordar la tercera persona del singular primero deben recordar la primera y la segunda. Esto es un indicio de que esos conocimientos todavía están en la esfera de lo consciente, del aprendizaje. Cuando preguntamos a un aprendiz por formas alternas, sin seguir el orden tradicional del paradigma, y éste responde automáticamente, entonces podemos inferir que esos conocimientos han pasado a la esfera de lo subconsciente y, por tanto, han sido adquiridos.

Cuando una persona aprende una L2 hay, según Krashen (1977 (1992)), tres factores internos operantes. Dos son procesos subconscientes: el *filtro* y el *organizador*; y otro consciente: el *monitor*.

El filtro es el primer gran obstáculo que se debe superar en la adquisición de la L2 y se basa en los factores emocionales que pueden afectar a ésta, es decir, la motivación del aprendiz, su actitud o sus estados emocionales. La timidez, por ejemplo, es un factor que puede llegar a ralentizar extremadamente o incluso hacer fracasar el proceso de adquisición de una L2, aun encontrándose el aprendiz en un contexto nativo de ésta.

El organizador, por otra parte, procesa subconscientemente la información que supera el filtro reorganizándola en el nuevo sistema que se adquiere de la L2.

El monitor se encarga del procesado consciente de la información lingüística. Así, mediante el monitor, los aprendices utilizan sus conocimientos lingüísticos para realizar producciones correctas o autocorregirlas. En el ejemplo anteriormente referido hemos observado como un aprendiz recurre al monitor para procesar la información lingüística que posee y recitar el paradigma de una forma verbal aun no habiéndola adquirido.

La efectividad con la cual el aprendiz puede hacer uso del monitor depende de diferentes factores como su grado de desarrollo cognitivo, su edad, la tarea para la cual es requerido o su personalidad.

También, Krashen (1977(1992:151)) opina que el uso del monitor mejora la producción durante el aprendizaje y no afecta directamente sobre lo adquirido. En los niños, por ejemplo, el monitor no juega ningún papel ya que todo el proceso se basa en la adquisición, como comentábamos en el punto anterior. Otro caso muy diferente sería el de los aprendices de lenguas segundas en contextos institucionales y no nativos. Son éstos los que con mayor intensidad harían uso del monitor en sus producciones puesto que, además de cumplir unos objetivos con su comunicación, se les exige corrección para poder superar los exámenes.

3.4. Factores que determinan la adquisición y el aprendizaje.

Como afirmábamos en los apartados 3.2. y 3.3. hay factores que pueden influir en una mayor o menor celeridad en los procesos de adquisición y aprendizaje de las L2.

a. La motivación. La motivación es el factor psicológico que mayor influencia tiene en el aprendizaje de una L2 (Lorenzo Bergillos, 2004 y Muñoz y Tragant, 2000). Si tomamos la motivación desde la psicología social debemos distinguir entre:

- motivación instrumental: el aprendizaje de la L2 tiene un objetivo práctico como podría ser el mundo laboral.
- motivación integradora: en la que el aprendiz está movido por un interés sociocultural de comprensión o integración en la comunidad meta.

Desde el punto de vista de la psicología educativa nos encontramos con:

- motivación extrínseca: el origen es de carácter externo, ya sea complacer a los padres, superar un examen o mostrarse superior ante los compañeros.
- motivación intrínseca: existe únicamente un interés personal en el aprendizaje.

b. El contexto. La motivación va estrechamente relacionada con el contexto (Cenoz y Perales, 2000 y Moreno Fernández, 2004). El contexto en el que un inmigrante debe moverse le hará tener que desarrollar una IL mínima en un espacio de tiempo mínimo que difícilmente se desarrollará y posiblemente arrastrará errores. Por otra parte, el inmigrante que desee integrarse plenamente en la sociedad de acogida trabajará más en la consecución de la lengua meta.

Por otra parte, la intervención educativa, como afirmábamos en el apartado 3.2. no está en posición de cambiar el orden natural de adquisición de una lengua. Pero sí de acelerarlo y sobre todo llevarlo a cabo de forma más pulida que, por ejemplo, en un contexto de inmersión lingüística pero sin apoyo educativo. De esta forma, la calidad del nivel finalmente alcanzado será mejor. Ellis afirma que:

“Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la enseñanza no se halle inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...) pronto se adquiere esa condición cuando el aprendiz tiene la ocasión de utilizar la L2 en ese tipo de comunicación” (Ellis, 1985:16).

Es decir, la intervención didáctica tiene efectos positivos ya sea inmediatamente o a posteriori.

c. La edad. En 3.1. veíamos las diferencias de la adquisición de la LM y una L2. Suele ser determinante en este caso la edad. De hecho también es difícil la adquisición de la LM superado el periodo crítico como se ha comprobado en algunos pocos casos de niños salvajes. Bley-Vroman (1989), citado en Mallart i Navarra (2000) propone la siguiente serie de características para la adquisición de lenguas por parte de adultos:

- Frecuente falta de éxito.
- Variación individual del grado de éxito.
- Proceso con un diferente camino.
- Indeterminación de las intuiciones.
- Importancia del aprendizaje (instrucción y corrección).
- Fosilización.⁴
- Factores afectivos.

⁴ La fosilización no es necesariamente una característica presente en la adquisición de lenguas por parte de un adulto siempre y cuando la motivación y la capacidad de percibir el error sea suficiente para no sentirse satisfecho y continuar trabajando para alcanzar la lengua meta.

d. El sexo. La superioridad femenina sobre la masculina en la adquisición de la LM está suficientemente atestiguada (Templin, 1957; Wells, 1981) pero ésta no es significativa. Cabe atribuirlo, en todo caso, a efecto de la diferente educación que suelen recibir niñas y niños a través de juegos más o menos comunicativos.

En el caso de las L2 el sexo no es significativo a la hora de obtener unos resultados u otros. Se debería, en todo caso, tener en cuenta que el carácter de adulto es en gran medida consecuencia de la educación recibida de niño. Pero las variantes individuales son tantas que diluyen cualquier influencia que pudiera tener el hecho de ser hombre o mujer.

Capítulo 4.

Estrategias y competencias.

4.1. Competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes (1971 (1995)) como réplica a Chomsky (1965) quien entendía la competencia como un estado mental de conocimiento gramatical latente por debajo del nivel de lengua. En cambio, para Hymes la competencia comunicativa es habilidad para usar la lengua siendo el conocimiento gramatical un componente más con el que trabajar esta habilidad.

Si enfrentamos la definición de Chomsky en cuanto a que:

“Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real “ (Chomsky, 1965:3).

frente a la de Hymes para quien también se debería explicar cómo un niño:

“(…) adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros (Hymes, 1971 (1995:34)).

parece claro que desde el punto de vista práctico del aprendizaje de L2 es mucho más rentable trabajar con el concepto de competencia del segundo.

Para Hymes una competencia comunicativa satisfactoria de un estado mental debe responder a cuatro preguntas sobre la relación entre lenguaje y cultura (Hymes, 1971 (1995:37)):

- a. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*. Es decir, es posible dentro de un sistema formal. En el caso de las lenguas el sistema sería la gramática.

- b. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles. En relación con la pregunta anterior, una actuación no sólo debe ser correcta gramaticalmente sino que ese uso de la gramática que se hace debe ser estilísticamente el adecuado a dicha actuación. No porque una producción sea gramaticalmente correcta es siempre posible. Existe una limitación de edad, formación, fatiga, etc.
- c. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa. También, la selección gramatical queda determinada por las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se realiza la actuación.
- d. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva. Finalmente, se debe saber con qué frecuencia y qué probabilidades de ocurrencia existen para una producción determinada. Existen muchos manuales con ejercicios en los que a una pregunta se responde con oraciones completas cuando un nativo sería mucho más escueto.

En función de estas preguntas y del concepto de competencia comunicativa, Canale (1983 (1995)) plantea una aplicación, concreta y menos teórica, a la didáctica. Divide la competencia comunicativa en diferentes subcompetencias:

- a. *Competencia gramatical*. Competencia en la que tradicionalmente se ha basado la enseñanza de L2 y que se refiere al control del sistema gramatical y con el que sólo se podría hacer una interpretación literal de un mensaje.
- b. *Competencia sociolingüística*. Para que las producciones sean entendidas deben ser adecuadas al contexto sociolingüístico en el que influyen la posición de los interlocutores y las características del mensaje.
- c. *Competencia discursiva*. Se refiere a la estructura interna según la cual se combinan formas gramaticales y significados para conseguir un texto, ya sea escrito u oral, de un determinado género.
- d. *Competencia estratégica*. Es la competencia que rige el control sobre las estrategias, ya sean verbales o no verbales y a las que se recurre cuando el nivel lingüístico no se corresponde con el mensaje que se desea emitir o cuando se pretende una comunicación efectiva. En el apartado siguiente analizamos estas estrategias con mayor detalle.

4.2. Estrategias.

Las estrategias hacen referencia a todos los mecanismos que el aprendiz pone en práctica, de manera más o menos consciente, en la adquisición y el aprendizaje de una L2. El término *estrategia*, desde luego, denota una participación activa del aprendiz. Según Jiménez Raya (1999):

“De acuerdo con el significado etimológico, el concepto de estrategia designa el plan previo que se diseña con el propósito de alcanzar un objetivo determinado. Estrategia es, pues, el conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin o meta (1999:82).”

Una comprensión exacta de las estrategias puede favorecer el aprendizaje, por lo que las investigaciones al respecto son numerosas, y todas aportan información nueva. Al mismo tiempo, las precisiones terminológicas y las diferentes clasificaciones provocan que el debate científico se haya centrado más en el propio concepto de estrategia que en los beneficios de su aplicación. De hecho, en la bibliografía especializada se encuentran términos como *técnica*, *táctica*, *destreza*, o *proceso*, aunque el de más frecuente uso es el de *estrategia*. La diferente terminología se corresponde a las diferentes concepciones existentes que se pueden agrupar entorno a las siguientes ideas:

- a. Estrategias como procesos internos que facilitan la IL (Selinker, 1972 (1992)).
- b. Estrategias del buen aprendiz (Naiman *et al.*, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975) según la cual se deben enseñar las estrategias de los aprendices con éxito a aquellos que no lo han alcanzado.
- c. Estrategias como representaciones psicológicas ya sean metacognitivas, cognitivas o socio-afectivas (Ellis, 1985; O'Malley *et al.*, 1985a, 1985b; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990).
- d. Estrategias entendidas como descripción del acercamiento del aprendiz a una L2, pero a largo plazo, frente a las tácticas que son más inmediatas (Oxford y Cohen, 1992; Stern, 1983).

Como base tomaremos las estrategias tratadas por Ellis (1985:165) quien distingue entre estrategias sociales, las cuales se refieren a la interacción de carácter sociocultural, afectivo y de contenido discursivo; y estrategias cognitivas, que se refieren a las de aprendizaje y a las del uso del aducto recibido. Las estrategias cognitivas referidas al uso las

divide en estrategias de recepción y producción y estrategias de comunicación. Con las primeras el aprendiz recurre al conocimiento adquirido sin necesidad de esfuerzo tal y como un nativo usa su lengua. Las segundas se refieren a las operaciones que el aprendiz lleva a cabo cuando el conocimiento lingüístico no es suficiente para cumplir el objetivo comunicativo. En nuestro caso, las estrategias que mayor interés tienen son las de carácter cognitivo y concretamente las de aprendizaje y de comunicación puesto que son las que más pueden influir en el desarrollo de la IL en el contexto educativo de los sujetos objeto del estudio. Como afirmábamos antes, la terminología y los conceptos empleados por los diferentes investigadores muestran muchas formas de entender las estrategias. Un ejemplo de esto sería el hecho de que para algunos investigadores las estrategias comunicativas forman una subsección de las estrategias de aprendizaje (Jiménez Raya, 1999; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1975).

4.2.1. Estrategias de aprendizaje.

Consideramos que las estrategias de aprendizaje se pueden dividir en estrategias de memorización y en estrategias de facilitación del lenguaje creativo. La memorización de frases hechas o de esquemas semiabiertos son útiles en los primeros estadios del aprendizaje y de la adquisición puesto que los aprendices están obligados a interactuar, ya sea en la clase o en una sociedad nativa hablante de la lengua estudiada al carecer, como veíamos en el apartado 3.2. del capítulo 3, de periodo silencioso sin producción como en el caso de la adquisición de la LM. Por otra parte, las frases hechas del tipo *Buenos días, ¿Cuánto cuesta?, Hola ¿qué tal?* y los esquemas semiabiertos como *¿Quieres...?* o *Vamos a...* tienen una alta frecuencia de aparición en producciones y siempre en determinadas funciones comunicativas por lo que su adquisición resulta casi inmediata (Fernández, 2004).

Ya en relación con la psicología y la neurología encontramos investigadores que consideran que estas frases hechas y esquemas semiabiertos funcionarían como trampolín hacia el lenguaje creativo (Clark, 1974; Ellis, 1985 y Fernández, 1997) y otros que, por contra, consideran que quedan aislados de los procesos de adquisición (Krashen y Scarcella, 1978; Krashen, 1985; véase también el apartado 3.3. del capítulo 3). Por la experiencia práctica estaríamos de acuerdo en que estas fórmulas son analizadas por el aprendiz a medida que avanza en el aprendizaje y la adquisición. Así, amplía su campo de funciones y de fórmulas gracias a la combinación de las ya adquiridas. De hecho, en las clases de L2 se suele

empezar con el aprendizaje de esquemas semiabiertos que responden a las preguntas *¿Cómo te llamas?*, *¿De dónde eres?* o *¿Dónde vives?*, y que en clases sucesivas son analizados hasta el aprendizaje del paradigma del presente de indicativo.

Según Ellis (1985), para alcanzar un lenguaje creativo se recurre a procesos de formación de hipótesis, verificación de hipótesis y automatización tras un resultado positivo de la verificación mediante la práctica. Para formar hipótesis se utilizan conocimientos previos ya sea de la LM, de la L2 o de otras; se inducen nuevas reglas; o se combinan ambas posibilidades. Para verificar una hipótesis se compara ésta con los datos disponibles de la L2; se observa el efecto en el interlocutor mediante la producción; se hace una consulta lingüística directa; o se negocia el mensaje con el interlocutor. En el caso de la verificación en principio parecería importante la corrección, puesto que el aprendiz tiene en cuenta la reacción del interlocutor. Lo cierto es que la corrección efectiva necesita que el aspecto sobre el que se realiza la hipótesis coincida con lo corregido. Si el aprendiz no es consciente de qué se le corrige, la corrección caerá en saco roto. De ahí que la corrección en un contexto educativo deba seguir una metodología para que resulte efectiva.

4.2.2. Estrategias de comunicación.

Cuando un aprendiz se enfrenta a un acto de uso de la L2 se ve en la obligación de contraponer dos deseos: el de comunicarse y el de no cometer errores que desvirtúen la comunicación. Así, para evitar estas carencias lingüísticas que el propio aprendiz es consciente de poseer, éste emplea estrategias comunicativas que podemos agrupar alrededor de cuatro ideas básicas:

a. *Simplificación*. Igual que los niños simplifican la morfosintaxis de su LM durante el proceso de adquisición y por ejemplo producen oraciones de dos palabras entre los 20 y 24 meses del tipo **Dónde casa* o **Aquí gato* (Clemente Estevan, 1995:114) en las que se omiten determinantes, verbos, preposiciones, etc, los aprendices de una L2 producen también oraciones reducidas pero que mantienen el mensaje original. Por ejemplo, cuando se marca el tiempo con un adverbio temporal al desconocer los tiempos verbales o se utiliza exclusivamente el indicativo frente al subjuntivo.

También es cierto que frente a esta *simplificación* podemos encontrarnos con una eventual *complicación* cuando por ejemplo se sobreutilizan los pronombres personales para ganar tiempo en el discurso oral o aparentar utilizar más vocabulario en el discurso escrito.

b. *Generalización*. La *generalización* no afecta únicamente a formas irregulares presentadas como regulares (como ocurre con el participio, por ejemplo, *ponido* en vez de *puesto*), sino también a casos en los que el aprendiz, a partir de una observación incompleta de algún determinado uso gramatical, extiende una norma a otros contextos que no la exigen. Por ejemplo, cuando se utiliza la preposición *a* delante de objeto directo para indicar persona y produce oraciones como **Sandra tiene a dos hijos*.

c. *Evitación*. Cuando el aprendiz se siente desbordado por su conocimiento incompleto de la L2 opta por diferentes estrategias de *evitación* como sería la utilización de perífrasis para evitar estructuras desconocidas, la reducción del contenido o su variación para adaptarlo a las posibilidades de las que se dispone o incluso abandona el mensaje o interrumpe la comunicación.

d. *Transferencia o interferencia*. Otra posibilidad para el aprendiz cuando su competencia comunicativa no le permite desenvolverse plenamente en la L2 es recurrir a la LM como fuente de reglas que desconoce de la primera. En ocasiones esta transferencia puede ser positiva, cuando la regla es idéntica en ambas lenguas, en otras puede ser negativa, si difieren.

Los términos *transferencia* e *interferencia* son utilizados por algunos autores como sinónimos. En cambio, el primer término es más amplio que el segundo: mientras que la *transferencia* puede ser positiva o negativa, la *interferencia* es siempre negativa. Así que cuando utilizamos el término *interferencia* nos referimos a la *transferencia negativa*.

Estas *interferencias* las podemos dividir en:

- *Interferencia fonética*. Como afirmábamos en la introducción podemos identificar con cierta facilidad rasgos comunes en la producción fonética de los aprendices de español. Por ejemplo, los aprendices polacos plantean problemas a la hora de distinguir entre los sonidos oclusivos y aproximantes intervocálicos de los fonemas / b, d, g /.⁵

- *Interferencia morfológica*. Un ejemplo de la IL de los aprendices polacos de español sería el uso erróneo de las categorías de adverbio y adjetivo en frases como **Tienes un aspecto normalmente* en la que se confunde el adjetivo *normal* (con significado de 'común', 'corriente' y que también puede funcionar como adverbio) con el adverbio *normalmente* (con significado de 'habitualmente') por el polaco *normalnie* que puede distinguir ambos significados por el orden en el que se presenta en la frase. Así, traducimos *Normalnie śpiewasz* por *Normalmente cantas* o *Cantas normalmente* y *Śpiewasz normalnie* por *Cantas*

⁵ Para un acercamiento a la fonética y la fonología española desde el punto de vista polaco véase Nowikow y Szalek (2001).

normal. Se adapta *-nie* por *-mente* sin tener en cuenta que esta variación morfológica lo es también sintáctica puesto que cambia la categoría de la palabra y su relación con los otros elementos de la oración.

- *Interferencia sintáctica*. Son casos de utilización errónea por analogía con la LM de construcciones sintácticas. Por ejemplo, **Si vendrás, llámame* por *Si vienes, llámame* del polaco *Jeśli przyjdiesz zadzwoń do mnie*.

- *Interferencia léxica*. En este caso se transfieren léxias de préstamos literales, préstamos adaptados o falsos amigos. Un ejemplo de esto último sería el uso de la palabra *firma*, que en polaco equivale a 'empresa' y no al 'acto de escribir el nombre y apellido en un documento'. Así, nos encontramos con producciones ambiguas del tipo *El director no estaba en la firma* de donde podríamos entender que 'el director no estuvo presente durante la firma de un documento' y no que 'no estaba en su lugar de trabajo'.

Y aunque no entran en el campo de la gramática, sino en el de la retórica y en el de la sociopragmática debemos hacer referencia a dos tipos más de interferencias:

- *Interferencia discursiva*. La interferencia discursiva no siempre tiene un reflejo tan evidente sobre las producciones de los aprendices como en los casos anteriores. Pero, como ya demostramos en Fernández Jódar (2003), donde se comparaba la construcción del monólogo en español, polaco e inglés, la construcción del discurso también varía dependiendo de la LM, llegando más allá de la transferencia de uso de deícticos y anáforas, de conectores discursivos o enlaces conjuntivos.

- *Interferencia pragmática*. El conocimiento exhaustivo de la gramática de la L2 no presupone su uso correcto, es decir, la *competencia lingüística* no equivale a la *competencia comunicativa*. Por ejemplo, los aprendices automatizan rápidamente la traducción de los saludos (*Buenos días* equivale a *Dzień dobry*). En cambio, tardan mucho en automatizar cuándo utilizarlos, puesto que en español su uso depende de las comidas y en polaco de la luz solar (Nowikow, 2003); y dónde usarlos, ya que, por ejemplo, los españoles se saludan al cruzarse en las escaleras de un edificio aunque no se conozcan frente a los polacos que no lo hacen, aunque éstos sí se saludan al entrar en un compartimiento del tren.

Como en los casos anteriores sobre las estrategias y las estrategias de aprendizaje, la terminología respecto a las estrategias comunicativas es amplia y no siempre coincidente. Para una revisión del término véase Pinilla Gómez (2001 y 2004).

4.2.3. Estrategias metacognitivas y autonomía de aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje es el de *aprender a aprender* definido por Jiménez Raya (1998:14), quien coincide con O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990), como *el procedimiento por el cual los aprendices obtienen nuevas revelaciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre ellos mismos, estrategias efectivas de aprendizaje, y desarrollan actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje de la lengua*. Es decir, no sólo se deben favorecer los procesos cognitivos, sino conocerlos para favorecerlos. Jiménez Raya (1999) afirma que:

“El aprendizaje metacognitivo entendido como control se centra especialmente en el estudio de los procesos y mecanismos de autorregulación que utiliza un sujeto en el aprendizaje, es decir, la capacidad de establecer metas y medios apropiados, de determinar si se está logrando un progreso satisfactorio hacia los objetivos, y de modificar debidamente la propia acción cuando el progreso no es adecuado o satisfactorio. (...) Por su parte, los programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas tienen como objetivo hacer al alumno consciente de su proceso de aprendizaje, de los factores que en él influyen, de los problemas que pueden surgir, y de las estrategias que se pueden utilizar para resolver esos problemas, mediante una selección y uso adecuado de las mismas (1999:88).”

De esta forma el aprendizaje se autonomiza y el aprendiz decide qué estrategia es mejor para él y en qué caso, mostrando un papel más activo durante el proceso de la enseñanza. Esto, naturalmente, no significa que profesores, manuales y centros educativos no sean necesarios, sino que ésta es más plena si el aprendiz la acompaña de estrategias metacognitivas.

Conclusión a la primera parte.

1. La importancia de la descripción de la IL para la enseñanza de L2.

La principal carencia de los estudios centrados en la relación existente entre el español como lengua extranjera y el polaco es su mismo escaso número existente. Los artículos rastreados en actas de congresos y revistas filológicas aparecerán desgranados en la segunda parte de la investigación o referidos en la bibliografía.

Destacamos, eso sí, algunos libros que, con mayor o menor fortuna, describen algún aspecto de la relación gramatical entre la lengua polaca y la española, y que quizá son los únicos que en los últimos quince años han tratado el tema. El primero, *La categoría del caso en el sustantivo: Un análisis contrastivo desde la perspectiva polaca* de Jadwiga Konieczna-Twardzikowa, data de 1993 y, como bien apunta el título, es una propuesta de reconocimiento de la existencia del paradigma del caso en español presentada a través del AC español-polaco. El segundo trabajo es *Granice przekładalności. Subjuntivo i jego polskie ekwiwalenty w tłumaczeniach prozy latynoamerykańskiej* de Małgorzata Gaszyńska-Magiera, de 1997. En la introducción la autora afirma:

“Istnienie w jednym języku pewnej kategorii gramatycznej i jej brak w drugim nieuchronnie prowadzi do postawienia pytania: czy znaczenia przez nią wnoszone są możliwe do oddania w języku, który jej nie posiada? Czy może mamy tu do czynienia z sytuacją, w której treści komunikowane w języku hiszpański są niemożliwe do wyrażenia w języku polskim? (1997: 8).”

Como su mismo título informa, para responder a estas preguntas que se plantea la autora, no estudia producciones de aprendices sino literarias, pero sí contrasta y analiza cómo el modo subjuntivo es plasmado de diferentes formas en la lengua polaca. El tercer trabajo es *Selección de problemas de gramática española* de Janusz Pawlik, publicado en 2001. En la nota introductoria al libro, el autor señala que se debe poner la gramática española y la polaca en relación para “eliminar una posible interferencia entre unidades y estructuras existentes en los dos idiomas” (2001: 12). Más adelante indica que:

“Las fuentes del uso defectuoso deben buscarse también en la interferencia lingüística, es decir, en la falsa identificación de una estructura o categoría de la lengua extranjera con otra perteneciente a la materna. Esta puede intervenir siempre cuando una categoría polaca no responde exactamente al significado y función de su homólogo castellano”(Pawlik, 2001:13).

Destacamos de este trabajo los capítulos dedicados a la oposición modal y al aspecto verbal en el sistema de los pretéritos de indicativo, así como diferentes apartados dedicados a artículos, otros determinantes y pronombres. En estos capítulos se presentan aspectos de la gramática española y se contrastan con la polaca. En el resto del trabajo no ocurre lo mismo. El último y más reciente en su publicación (2004) es *Guía de pecadores*⁶ de Ewa Palka y Pablo González Cremona. Este trabajo es un listado de ejemplos de errores obtenidos de tesinas de licenciatura de estudiantes de la Universidad Jaguelónica de Cracovia y la Universidad Varsovia. Estos errores se refieren a preposiciones, artículos y otros determinantes. El libro concluye con un capítulo dedicado a problemas semánticos en el léxico utilizado por los estudiantes. Este trabajo presenta diferentes puntos que lo desvirtúan frente a los otros comentados anteriormente. Por ejemplo, los errores, en la mayoría de los casos seleccionados son causados por interferencia de la lengua polaca, pero en cambio no se la menciona; los errores sólo son descritos pero el lector no sabe el peso real que tienen en la producción de los estudiantes, es decir, el trabajo carece de cualquier base científica que, por ejemplo, justificara su uso durante la preparación de un manual de español para polacos; si el objetivo de los autores es que el libro sea un manual para estudiantes, debería ser de más fácil lectura y comprensión y abarcar más ámbitos que el de las tesinas de licenciatura e ir acompañado de ejercicios; finalmente, según los autores, los errores son “problemas que, como un residuo indestructible, van a obstaculizar –de por vida si no lo remediamos- la plena asunción de su competencia comunicativa en español” (2004:12), es decir, vuelven a la antigua concepción negativa del error como marca de fracaso. Pero, ciertamente, es el único libro que conozcamos en el que se plantea la relación de la lengua polaca y la española a partir de la producción de aprendices polacos de español, lo cual no deja de otorgarle valor.

A pesar de los trabajos mencionados y los artículos referidos más adelante, mientras el número de trabajos en los que el inglés es la lengua con la que se establece la relación ha ido creciendo, el español y el polaco han quedado lejanos tras su estela. De hecho, como se señala en Jędrusiak: “hasta la fecha no se ha publicado una gramática completa polaco-castellana, mientras que la filología francesa y sobre todo la inglesa cuentan con manuales necesarios” (1996: 318). En cambio, el creciente interés de la sociedad polaca por el español demanda de una preparación más específica de materiales y programas. La aplicación práctica última de

⁶ El título completo, y ciertamente ampuloso, es: *Guía de pecadores o Compendio de diversos errores léxicos, estilísticos y sintácticos, de los que deben desprenderse aquellas almas que quieran perseverar en el camino de la perfección lingüística.*

toda descripción de la IL es contribuir a la creación de estos materiales y programas específicos para los aprendices, en este caso, polacos.

Por lo tanto, la información que se extraiga de la descripción de la IL debe referirse a tres puntos:

- a. Dilucidar qué subyace cuando se inicia el aprendizaje de la gramática de la L2 y lo que tiene de positivo y negativo.
- b. Dilucidar qué mecanismos son utilizados a lo largo del aprendizaje y de la adquisición.
- c. Dilucidar qué aducto provoca un mejor desarrollo del aprendizaje.

De ser así, podríamos conocer mejor las estrategias de que disponen los aprendices y las que en cada caso resultarían más adecuadas. Por tanto, se podrían diseñar programas, realizar manuales y otros materiales más realistas de acuerdo con las características de la IL y que guiaran a los aprendices de forma efectiva durante el aprendizaje.

Está claro que una descripción detallada de la IL abarcaría los diferentes campos de la competencia comunicativa y tanto las producciones correctas como las erróneas, escritas u orales. Es, por eso, una tarea ingente. Con nuestro estudio aportamos una descripción en la que nos centramos de forma específica en los errores léxicos, morfosintácticos y gráficos (fonéticos y ortográficos) de las producciones escritas.