

2) Input, interacción y contexto de aprendizaje en la ASL

La hipótesis del input de Krashen es una de las hipótesis del aprendizaje de segundas lenguas. La hipótesis se trata más bien de la adquisición que el aprendizaje. Según ella, el conocimiento de la lengua del aprendiz mejora cuando el aprendiz recibe input de un nivel superior al nivel que tiene en la dicha lengua. Es decir, el input está a un nivel que el aprendiz no es capaz de producir sino solo entender. Aprendizaje puede ocurrir únicamente si el input es comprensible.¹

La hipótesis del input ha sido criticada por la vaguedad de la definición del input comprensible. Krashen lo define como $i+1$ si el nivel del aprendiz es i . Sin embargo, esta definición no define lo suficiente los valores que i pueda tener.² Por otra parte, es bastante difícil definir el nivel exacto de un input o bien del aprendiz. La fórmula $+1$ da a entender que el input tiene que estar a exactamente un nivel superior a los conocimientos del aprendiz, pero como la definición del nivel es difícil, no será fácil encontrar un input que cumpla la regla $i+1$.

La hipótesis del input enfatiza solamente el significado que el input comprensible tiene a la adquisición de la segunda lengua omitiendo la importancia del output. Según la hipótesis del output de Merrill Swain, hay un bucle entre el input y output; el output permite al aprendiz identificar las faltas en sus conocimientos de la lengua y atender al input relevante.³ Es decir, el output también juega un papel importante en la adquisición.

Michael Long también había visto la importancia del output en su hipótesis de interacción. Su hipótesis está tanto basada en la hipótesis del input como en la del output. Según la hipótesis, en la interacción hay situaciones en que un interlocutor no entiende lo que el otro dice. Estas son las situaciones en las que el aprendizaje tiene lugar, ya que causan una fase de negociación entre los interlocutores en que uno trata de explicarle al otro lo no comprendido.⁴

Con *la atención a la forma* se refiere a que el profesor llama la atención del aprendiz a los elementos lingüísticos, cuyo enfoque principal está en el significado o en la comunicación, cuando emergen en la clase. La ventaja que tiene esta forma de enseñanza es que, en vez de enseñar la gramática de forma aislada, se llama la atención del aprendiz a una regla gramatical cuando la regla es necesaria para la situación comunicativa. Esta técnica se apoya en el procesamiento cognitivo del cerebro. Se considera que ni la atención a la forma ni la enseñanza basada en significado pueden solas llegar a la adquisición completa de la segunda lengua, sino que ambos son necesarios.⁵

¿Cómo el contexto afecta a la adquisición? En un estudio de Pica et al., tenían dos grupos de parejas de un hablante nativo y no nativo. En el primer grupo, los hablantes nativos daban direcciones facilitadas y en el segundo grupo direcciones normales, y solo en el segundo grupo se permitía la interacción entre el nativo y no nativo. El segundo grupo obtuvo resultados mejores, ya que, al parecer, la interacción tiene más importancia en la comprensión que el formato del input.⁶

¹ <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>

² <http://www.linguisticgirl.com/the-input-hypothesis-definition-and-criticism/>

³ <http://www.linguisticgirl.com/the-input-hypothesis-definition-and-criticism/>

⁴ <http://www.wisegeek.com/what-is-the-interaction-hypothesis.htm>

⁵ Doughty, Catherine, and Jessica Williams. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge, UK: Cambridge UP, 1998. Páginas 3 y 11.

⁶ <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/compren.pdf>

Ellis obtuvo resultados parecidos en su estudio cuya hipótesis era que un input oral premodificado es eficaz al enseñar el significado de las palabras. Por lo tanto, un grupo recibía un input premodificado y otro un input con interacción. Otra vez, input con interacción fue más exitoso para la adquisición del vocabulario.⁷

Aunque estudios han mostrado que negociación ayuda a entender el input y que interacción eleva la comprensión de la L2, el efecto de la interacción en la adquisición de la L2 no está claro. Entre otros, Ellis opina que la comprensión causa directamente la adquisición. Según Pica, se considera difícil encontrar una relación directa entre la comprensión del input e internalización de las formas de la segunda lengua. Sin embargo, se puede hallar una relación indirecta entre la negociación y la adquisición. Interacción permite que el aprendiz vea las diferencias entre la lengua meta y su interlengua, haciendo posible que el aprendiz cambie su output según las diferencias detectadas.⁸

1) Enfoques teóricos en la ASL

El enfoque generativista parte de la gramática generativista de Noam Chomsky. Para la adquisición de la primera lengua, hay un dispositivo especializado en lenguas en el cerebro que permite el aprendizaje. Esta forma de pensar diferencia del behaviorismo que tenía mucha influencia aquellos tiempos cuando Chomsky presentó su idea. Según el behaviorismo, solo input y output se pueden medir, y todo tipo de aprendizaje sigue el mismo modelo del condicionamiento estímulo-respuesta.⁹

Chomsky vio que el behaviorismo no explica cómo un hablante puede producir oraciones que uno jamás ha escuchado antes, es decir el behaviorismo omite la naturaleza de creatividad combinatoria de la lengua. El enfoque generativista también explica por qué la lengua es algo típico solo para el ser humano y por qué los niños pequeños aprenden la lengua aunque no reciben feedback negativo o positivo de adultos. A pesar de la existencia del dispositivo de adquisición de lengua, el acceso al dicho dispositivo es indirecto, y por lo tanto el hablante no está consciente de las reglas que dirigen su lengua.¹⁰

El dispositivo contiene reglas de la gramática universal, que todas las lenguas naturales siguen. Las lenguas se diferencian solo por los parámetros que tienen. Para la adquisición de una segunda lengua, algunos piensan que los aprendices empiezan con los parámetros puestos en valores de su primera lengua, otros piensan que los parámetros de la primera lengua no afectan sino que los aprendices tienen toda la gramática universal disponible. Algunos investigadores rechazan la presencia de la gramática universal en la adquisición de L2, y piensan que la L2 se aprende basándose en mecanismos del aprendizaje más generales.¹¹

El enfoque cognitivista se difiere del generativista en que tiene más interés en la performance que en la competencia. Es decir, lo importante para el enfoque es cómo los aprendices acceden al conocimiento lingüístico en tiempo real, qué estrategias usan cuando sus conocimientos lingüísticos

⁷ <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/compren.pdf>

⁸ <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi2/compren.pdf>

⁹ <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/2.pdf>

¹⁰ <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/2.pdf>

¹¹ MM, páginas 55-56

son insuficientes y por qué algunos aprenden mejor que otros. Los teóricos cognitivos se dividen en dos categorías principales. Los que forman parte de la primera categoría, como Pienemann, Towell y Hawkins, opinan que el conocimiento lingüístico tiene carácter especial, pero se interesan por desarrollar teorías de transición o procesamiento que puedan complementar teorías de propiedad como la de la gramática universal. Los teóricos de la segunda categoría, como Ellis, MacWhinney y Tomasello, no creen que la distinción entre las teorías de transición y las de propiedad sea adecuada. Ellos piensan que las principales cognitivas generales pueden explicar tanto el carácter del conocimiento lingüístico como cómo se procesa la lengua.¹²

El enfoque funcionalista no está interesado en el sistema formal de la lengua sino en cómo los aprendices de la segunda lengua comunican significado y llegan a sus metas comunicativas personales. Para investigar eso, hay que prestar atención en los actos de habla y cómo los aprendices utilizan su contexto social, físico y discursivo. Es decir, este enfoque se difiere de los enfoques anteriores en que el sistema lingüístico del cerebro tiene menos importancia.¹³

Según Givón tanto el habla informal como el habla de un aprendiz comunican significado apoyándose en el contexto, mientras que el estilo formal usa código lingüístico más explícito. Estos modos pragmáticos y sintácticos forman un continuo, y adquisición, cambio lingüístico y variación lingüística se explican por movimiento en este continuo.¹⁴

El enfoque funcionalista ha mejorado el conocimiento de la comunicación en interlengua y ha revelado interacciones entre el desarrollo formal y funcional. Los usuarios de interlengua usan una cantidad amplia de dispositivos para comunicar significado. La hipótesis del aspecto ha mostrado cómo los aprendices pueden usar palabras y morfología cuyo significado solapa como un punto de entrada en muchos subsistemas formales de su lengua meta.¹⁵

El estudio de Marciano Escutia¹⁶ sigue el enfoque generativista ya que está basado en la gramática universal. El investigador ha tomado dos parámetros en que el inglés y español se diferencian para su análisis. El primer parámetro investigado es el pro-drop que es posible en español pero no en inglés (*pro*; *ha llamado Juan*; y **has called Juan*). El segundo parámetro investigado es la concordancia verbal, especialmente el orden de los complementos del verbo.

3) Variables psicosociológicas en la ASL

Con el término aculturación, se refiere al proceso en que miembros de un grupo cultural adoptan creencias y comportamiento de otra cultura.¹⁷ El proceso puede llegar a cuatro resultados distintos. El primero es integración, que se considera el mejor resultado de la aculturación, ya que quiere decir que el miembro de otra cultura adapta los valores de la cultura mayoritaria sin perder su propia cultura. Así su propia cultura funciona como un recurso positivo en el nuevo entorno. El segundo

¹² MM, páginas 96-67

¹³ MM, páginas 131-132

¹⁴ MM, página 138

¹⁵ MM, página 155

¹⁶ Escutia Marciano. (2002). [Universal Grammar, transfer and variability: a case study](#). Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 10, 67-85.

¹⁷ <http://www.rice.edu/projects/HispanicHealth/Acculturation.html>

resultado es asimilación que significa que el individuo deja su propia cultura y se adapta a la nueva cultura por completo. El tercero es separación en que el individuo rechaza completamente la nueva cultura y solo enfatiza su propia cultura. El último resultado, a que puede llegar la aculturación, es marginalización que significa que el individuo ni acepta ni será aceptado ni a la cultura mayoritaria ni a su propio grupo cultural.¹⁸

Schumann opina que la aculturación no es la causa directa de la adquisición de la segunda lengua, sino solo uno de los primeros factores que llegan a la adquisición de la lengua. Se ve la aculturación como una razón remota que hace comunicar con hablantes de la lengua meta. Interacción verbal con esos hablantes es una razón próxima que llega a la negociación del input que es la razón inmediata de la adquisición de la lengua.¹⁹

Aunque la integración se considera la mejor forma de aculturación para el individuo, desde el punto de vista de la adquisición de la lengua, es la asimilación que mejores resultados da, siendo la integración la segunda forma mejor para la lengua. La separación y marginalización son las peores alternativas para la adquisición.²⁰

Según Schumann, el nivel de competencia lingüística en la lengua meta depende estrictamente del grado de la aculturación. Su modelo de aculturación enfatiza la identificación con la comunidad de la lengua meta como el requisito primario para la adquisición de la lengua. Él divide la aculturación en dos tipos: en el caso del primer tipo, el aprendiz está socialmente integrado y psicológicamente abierto a la nueva cultura y lengua. El segundo tipo se diferencia del primero en que el aprendiz no está psicológicamente abierto. El modelo sugiere que los primeros pasos de la adquisición de la segunda lengua se caracterizan por los mismos procesos que en el caso de la formación de lenguas pidgin.²¹

El modelo de aculturación de Schumann da solo poca importancia a otros factores que la aculturación. Aunque Schumann admite que la motivación puede tener más importancia que factores sociales, su opinión, por ejemplo, de la enseñanza es que no tiene papel importante en la adquisición de la lengua, porque solo se pueden cambiar tres variables: profesor, método y texto. Estos se consideran tan débiles que, según Schumann, no pueden resultar en mejor adquisición.²²

Según un estudio conducido por C. Ray Graham y Cheryl Brown, la aculturación puede también ayudar a los miembros de la cultura mayoritaria a aprender la lengua minoritaria. Se estudiaban familias hispanohablantes en una ciudad pequeña en el norte de México. Como resultado, los que participaban a la enseñanza en una escuela bilingüe, tenían un nivel parecido al nivel nativo en inglés. Esto, según el estudio, se explica por su actitud positiva a la comunidad de habla inglesa y el hecho de que entablasen buenas amistades con los hablantes del inglés.²³

¹⁸ Liebkind, Karmela. Monikulttuurinen Suomi: Etniset Suhteet Tutkimuksen Valossa. Helsinki: Gaudeamus, 2000

¹⁹ <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/675/562>

²⁰ <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/675/562>

²¹ <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/675/562>

²² <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/675/562>

²³ Graham, C., & Brown, C. (1996). [The Effects of Acculturation on Second Language Proficiency in a Community with a Two-Way Bilingual Program](#). *Bilingual Research Journal*, 20(2), 235-260.

Sara Rubinfeld et al.²⁴ estudiaron cómo metas y motivos del aprendizaje de una segunda lengua, que se difieren, pueden afectar a la adaptación a la cultura extranjera. Para el estudio, observaron a estudiantes del inglés que participaban en un curso que les permitía hacer estudios universitarios en la segunda lengua, y estudiantes de un curso parecido que no les daba acceso a esos estudios. La conclusión del estudio fue que la aculturación se facilitó mejor por la concordancia entre metas y motivos intrínsecos y extrínsecos.

4) Las diferencias individuales

El término interlengua fue primero propuesto por Larry Selinker. Según él, la interlengua es un sistema lingüístico usado por estudiantes de la segunda lengua. Este sistema está influido por la primera lengua, ya que la interlengua es una lengua que está entremedias, es decir una versión no completa de la segunda lengua.²⁵

Diferentes aspectos afectan a la interlengua, y las diferencias de los aprendices en estos aspectos pueden explicar la variación individual en sus interlenguas. Ellis propuso tres aspectos sociales que afectan a la interlengua. El primer aspecto es estilístico; los aprendices se pueden dividir en estilo cauto y estilo vernáculo. El estilo cauto significa que los aprendices quieren usar la lengua de forma correcta y por lo tanto están conscientes de las formas lingüísticas que usan. El estilo vernáculo quiere decir que los aprendices eligen formas espontáneamente como en la conversación libre. El segundo aspecto es el de la aculturación en que la distancia social y psicológica afectan a la adquisición. El tercer aspecto es cuando los aprendices negocian sus identidades sociales con los hablantes nativos, es decir este aspecto enfatiza la relación entre el contexto social y la segunda lengua.²⁶

Ellis opina que los aspectos discursivos de la interlengua tienen dos características importantes: la del input e interacción y la del output. Input e interacción se pueden ver desde distintos enfoques como el del behaviorismo o bien el del generativismo. Los hablantes nativos también pueden hablar de forma más fácil facilitando la comprensión del input. El output puede ayudar a los aprendices a darse cuenta de las faltas en su interlengua, probar sus hipótesis de la segunda lengua y preguntar sobre los errores en su output.²⁷

Los aspectos psicolingüísticos se dividen en la transferencia y el papel de la consciencia. La transferencia se refiere a la influencia de la primera lengua a la adquisición de la segunda lengua. La consciencia se puede dividir en intencionalidad, que significa decisión consciente de aprender algo sobre la segunda lengua, y en atención, que quiere decir que el aprendiz se da cuenta de los elementos lingüísticos en el input.²⁸

Ellis considera seis aspectos lingüísticos de la interlengua: universales tipológicas, es decir, qué los aprendices aprenden primero y qué transfiere de su primera lengua, gramática universal, período

²⁴ Rubinfeld, S., Sinclair, L., & Clément, R. (2007). [Second language learning and acculturation: The role of motivation and goal content congruence](#). Canadian Journal of Applied Linguistics, 10(3), 309-323.

²⁵ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

²⁶ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

²⁷ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

²⁸ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

crítico de la adquisición de la lengua, acceso a la gramática universal – completo, sin acceso, parcial o acceso dual – y marcación que significa que los aprendices aprenden mejor las estructuras frecuentes y marcadas que las estructuras infrecuentes y no marcadas.²⁹

Un fenómeno que puede afectar a la interlengua es la fosilización, que afecta a los aprendices de todas las edades e independientemente de cuánto tiempo llevan aprendiendo la segunda lengua. Es decir, la fosilización afecta a reglas gramaticales o subsistemas lingüísticos de la interlengua de tal forma que el aprendiz los usa de mismo modo como en su primera lengua. Esto produce errores por ejemplo en el orden de las palabras (tiempo-lugar-verbo del alemán y verbo-tiempo-lugar del inglés).³⁰

Lo que afecta al proceso de fosilización son la edad, dominio afectivo y transferencia. Cuanta más edad tienen los aprendices, más fosilización ocurre. La mentalidad que uno tiene hacia la lengua sirve como un filtro en el aprendizaje; con un punto de vista más positivo, se obtiene mejores resultados.³¹

5) La transferencia

Las diferencias y semejanzas entre la primera lengua y la segunda interfieren a la interlengua. Esta interferencia se conoce como transferencia. La transferencia se divide en dos tipos: transferencia positiva, que significa que hay correspondencia entre la primera y segunda lengua, y transferencia negativa, que hay disonancia entre las dos lenguas. Es decir, en el caso de la transferencia positiva, las estructuras gramaticales se adquieren más fácilmente y en el caso de la negativa las nuevas estructuras causan más dificultades.³²

Según dice Nemser, la transferencia no ocurre de forma tan blanquiegra como el análisis contrastivo de lenguas da a entender. Los aprendices hacen a veces categorías de la primera y segunda lengua equivalentes, pero a veces no. En su estudio de fonética, descubrió que la interlengua está al menos parcialmente independiente de la transferencia, ya que, en su corpus, había varios ejemplos de elementos que no tenían su origen ni en la primera ni en la segunda lengua.³³

La transferencia negativa parece más común que la transferencia positiva. En muchas ocasiones, los aprendices cometen errores que no deberían cometer si una transferencia positiva hubiese ocurrido. Por ejemplo, Coulter estudió la adquisición del plural del inglés en estudiantes de habla rusa. En ruso, hay cinco formas para expresar plural que tienen un contraste claro con el singular, esto, según la transferencia positiva, debería hacer la adquisición del morfema -s del inglés muy fácil, ya que se trata de una transferencia desde un sistema más complejo a un sistema bastante simple. Sin

²⁹ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

³⁰ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

³¹ http://www.academia.edu/2344295/Interlanguage_Study_of_SLA

³² <http://www.ling.lancls.ac.uk/groups/crile/docs/crile33powell.pdf>

³³ <http://www.ling.lancls.ac.uk/groups/crile/docs/crile33powell.pdf>

embargo, esto no fue el resultado del estudio, sino que los aprendices rusos tenían dificultades al producir la forma plural.³⁴

Tradicionalmente en el análisis contrastivo, se consideraba la transferencia como la única fuente de errores. Sin embargo, el análisis de errores revela que los errores en la interlengua pueden cometerse también por otros motivos.³⁵

Según la taxonomía de errores de Keshavarz, los errores interlingües derivan de la transferencia de elementos fonológicos, morfológicos, gramáticos, léxico-semánticos y estilísticos de la primera lengua a la lengua meta. Los sonidos pueden tener distintas formas físicas en la primera y segunda lengua, lo que puede causar una transferencia fonológica. Por ejemplo, los hispanohablantes tienden a pronunciar *espain al intentar pronunciar la palabra inglesa Spain. Un error producido por transferencia morfológica podría ser el uso del sufijo -ante para expresar el participio de presente en español. Aunque esto es posible con algunos verbos como *amenazante*, no se puede usar con un verbo cualquiera, aunque esto no tiene que ser el caso en la primera lengua del aprendiz. La mayoría de los errores de transferencia son errores por transferencia gramatical.³⁶

Keshavarz define los errores intralingües como errores causados por interferencia mutua de los elementos de la lengua meta. Un tipo de estos errores es la sobregeneralización que significa el uso de una regla genérica en contextos en que no se puede usar, por ejemplo conjugar el verbo volver como regular: **volvido* en vez de *vuelto*. Otro tipo de errores intralingües es la transferencia por entrenamiento. Esto quiere decir que la enseñanza puede causar errores. Por ejemplo, si el profesor dice, “hay poca nieve”, el alumno puede producir una frase errónea de tipo: “*la nieve es poca”.

<http://mikakalevi.com>

CC BY Mika Hämäläinen

³⁴ <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile33powell.pdf>

³⁵ <http://www.ipedr.com/vol26/32-ICLL%202011-L10011.pdf>

³⁶ <http://www.ipedr.com/vol26/32-ICLL%202011-L10011.pdf>