

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y Portuguesa**



**LA TRANSFERENCIA EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE PLE-HE
(NIVEL INICIACIÓN): UNA TEORÍA
EXPLICATIVA DE ASL**

TESIS DOCTORAL REALIZADA POR
Dña. Rocío Alonso Rey

BAJO LA DIRECCIÓN DEL
Dr. D. Ángel Marcos de Dios

Salamanca, 31 de mayo de 2011

A mi abuela y a mis padres.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido a que este trabajo pudiera realizarse:

A mi director de tesis, Dr. D. Ángel Marcos de Dios, mi especial agradecimiento, por la confianza depositada en mí, por sus valiosas sugerencias, su paciencia y su apoyo.

A la profesora Dña. Sofia Oliveira Dias, especialista y compañera de tribulaciones en el área de estudio del PLE-HE, además de amiga.

A mis compañeros del Departamento de Filología Moderna – Área de Filología Gallega y Portuguesa, mi más sincero agradecimiento por el apoyo recibido.

A mis profesores y compañeros de la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra a los cuales debo en buena parte los conocimientos de portugués que han permitido que este sea el campo de estudio de este trabajo, así como la otra parte se la debo a mis profesores del área de Filología Gallega y Portuguesa de la Universidad de Salamanca.

A mi familia y a la persona con la que comparto mi vida, sin los cuales este trabajo no se habría comenzado ni habría concluido, y que le dan sentido a todo.

Por último, agradecer a los alumnos de la Universidad de Salamanca que generosamente han contribuido a la elaboración del corpus de este trabajo.

ÍNDICE

Presentación y objetivos	17
--------------------------	----

CAPÍTULO 1

La teorización sobre las especificidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE: el lugar de la transferencia.

1.1.- PLE-HE: MARCO DE ESTUDIO DE LAS ESPECIFICIDADES Y LA TRANSFERENCIA	23
1.1.1.- Estudios contrastivos.....	25
1.1.2.- Implicaciones didácticas de los estudios contrastivos.....	27
1.1.3.- Materiales para la enseñanza de PLE-HE	31
1.1.4.- El campo de estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje.....	32
1.1.4.1.- Procedencia y motivación de los estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.....	33
1.1.4.2.- La renovación metodológica a partir de los estudios sobre el procesode enseñanza/aprendizaje.....	36
1.2.- LAS ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE PLE-HE	38
1.2.1.- El tratamiento de las especificidades.....	38
1.2.1.1.- Las especificidades en su contexto.....	38
1.2.1.2.- La especificidad de las especificidades.....	40
1.2.1.3.- Introducción a los problemas básicos en el tratamiento de las especificidades.....	41
1.2.1.4.- La importancia de la cuestión de las especificidades.....	42
1.2.2.- Clasificación de las especificidades	44
1.2.3.- Especificidades del proceso de aprendizaje.....	48
1.2.3.1.- Especificidades en la dimensión lingüística.....	48
• El aprendiz de PLE-HE como falso principiante.....	48
A) Construcción de la IL ayudada por los conocimientos L1.....	49
B) Las habilidades receptivas.....	50
C) Las habilidades productivas y la capacidad de comunicación en la L2.....	52
D) El desarrollo o progresión del aprendizaje.....	52
• El conocimiento movedido.....	54
• Las interferencias.....	57
• La fosilización.....	59
• Conclusiones sobre las especificidades internas o del aprendizaje en la dimensión lingüística.....	63
1.2.3.2.- Especificidades en la dimensión psicológica.....	63
• La facilidad engañosa o el mito de la facilidad.....	65
• Conclusiones.....	68
1.2.4.- Especificidades del proceso de enseñanza.....	69
1.3.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN EL TRATAMIENTO DE LAS ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	72
1.3.1.- La filiación con la Hipótesis del Análisis Contrastivo.....	72
1.3.1.1.- La Hipótesis del Análisis Contrastivo.....	72
1.3.1.2.- La contestación de la HAC.....	75
• La argumentación contra la teoría del aprendizaje de la HAC.....	75
• La argumentación contra el concepto de transferencia.....	76
• La argumentación contra el AC predictivo.....	77
1.3.1.3.- La versión débil y la versión moderada de la HAC.....	78
1.3.1.4.- Reinterpretación de la HAC.....	79
1.3.1.5.- La HAC en el PLE-HE.....	80
1.3.2.- La filiación con la Teoría de la Interlengua.....	81
1.3.2.1.- La Teoría de la Interlengua: evolución desde dentro de la HAC y formulaciones.....	82
• Los planteamientos de Nemser.....	83

• Los planteamientos de Selinker.....	84
• Los planteamientos de Corder.....	86
1.3.2.2.- La Teoría de la Interlengua en el PLE-HE.....	88
1.3.3.- La desatención a la fundamentación teórica y sus causas.....	89
1.4.- LA PROXIMIDAD DE LAS LENGUAS COMO CAUSA DE LAS ESPECIFICIDADES _____	91
1.4.1.- ¿Qué se entiende por proximidad?.....	92
1.4.2.- La proximidad tipológica: la proximidad por ascendencia y otros factores.....	93
1.4.3.- Otros tipos de proximidad.....	94
1.4.4.- Sobre la proximidad como explicación de las especificidades.....	95
1.4.5.- El concepto de proximidad percibida.....	97
1.5.- TRANSFERENCIA Y TEORÍAS DE ASL _____	100
1.5.1.- La transferencia en el PLE-HE.....	100
1.5.2.- La definición de transferencia.....	101
1.5.3.- La necesidad de una teoría de la transferencia en la explicación de las especificidades	102
1.5.4.- Eras de la transferencia y teorías de ASL.....	104
1.5.4.1.- La primera era.....	107
1.5.4.2.- La segunda era.....	108
• La hipótesis de la construcción creativa.....	108
• La hipótesis de identidad L1/L2.....	109
• La hipótesis de la construcción creativa basada en el conocimiento previo	112
1.5.4.3.- La tercera era.....	114
• Los universales lingüísticos y la marcación.....	115
• La hipótesis del marcado diferencial.....	117
• La teoría de principios y parámetros.....	119
• La teoría de principios y parámetros en la ASL.....	123
A) Hipótesis de acceso a la GU.....	125
- Acceso directo.....	125
- Acceso indirecto.....	127
B) Hipótesis de no acceso a la GU.....	128
• La teoría del monitor y la teoría de la aculturación.....	130
• El modelo multidimensional y sus desarrollos.....	131
- El enfoque basado en estrategias.....	133
- Teoría de la procesabilidad.....	137
1.5.4.4.- La cuarta era.....	140
• El marco generativista: hipótesis sobre el estadio inicial de la ASL y teoría de adquisición.....	141
- Hipótesis de influencia total....	143
- Hipótesis de transferencia débil...	144
- Hipótesis de los árboles mínimos...	146
- Contestación a las hipótesis sobre el estadio inicial.....	148
- Un modelo de adquisición basado en la GU.....	153
• El programa minimalista en la ASL.....	157
- Las expresiones lingüísticas.....	158
- El lexicón.....	159
- La teoría X-Barra.....	159
- El componente computacional.....	161
- Los rasgos formales.....	163
- Repercusiones del programa minimalista en ASL.....	164
• El modelo de la lengua matriz.....	166
- La hipótesis de la lengua matriz.....	167
- Presupuestos y predicciones del MLM.....	168
- Recapitulación.....	174
- Desarrollo y ampliación del modelo: el modelo 4-M.....	175
- Revisión del modelo.....	177
- El MLM como teoría de adquisición del L2.....	178

CAPÍTULO 2

Fundamentos teóricos y teoría de ASL.

2.1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA TEORÍA CONEXIONISTA DE LA MENTE _____	183
2.1.1.- Orígenes del conexionismo.....	184
2.1.2.- Caracterización del conexionismo.....	186
2.1.2.1.- Representaciones mentales y estructura de la mente.....	187
2.1.2.2.- Procesamiento distribuido paralelo.....	190
2.1.2.3.- El aprendizaje.....	192
2.1.3.- Ventajas y problemas del conexionismo.....	194
2.1.4.- Las redes constructivistas.....	198
2.1.5.- ¿Qué puede aportar el conexionismo a nuestra visión de la ASL?.....	199
2.1.6.- Algunas aplicaciones de las redes conexionistas en otros campos.....	200
2.2.- LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE _____	201
2.2.1.- La producción del lenguaje.....	201
2.2.2.- El lexicón mental y el acceso al léxico.....	204
2.2.2.1.- Cuestiones generales en torno al acceso al léxico.....	204
• Estadios en la asociación forma-significado: mecanismo de dos pasos.....	206
• La relación entre los dos estadios de la lexicalización.....	207
• El flujo de información.....	207
2.2.2.2.- El modelo de producción de Levelt.....	208
• La preparación conceptual.....	208
• La selección léxica.....	210
• Codificación morfofonológica y silabación.....	211
2.2.3. La producción y el acceso al léxico a la luz del conexionismo.....	212
2.2.3.1.- La teoría de producción de Dell (1986).....	212
2.2.3.2.- Presupuestos generales sobre la producción.....	219
2.2.3.3.- Modelos conexionistas del acceso al léxico.....	220
• "El modelo de errores fonológicos" de Dell, Juliano y Govindjee.....	220
• "El modelo de afasia" de Dell <i>et al.</i>	222
• "El modelo WEAVER" de Roelofs.....	225
2.2.3.4.- Presupuestos sobre el acceso al léxico.....	228
2.2.4. Codificación morfológica.....	229
2.2.4.1.- Modelos de codificación morfológica.....	229
2.2.4.2.- Consideraciones para la selección de un modelo de codificación morfológica.....	233
• El modelo declarativo/procedural de Ullman.....	234
• El enfoque del competidor múltiple integrado de Stemberger.....	236
2.2.4.3.- Presupuestos sobre la codificación morfológica.....	237
2.2.5.- La codificación gramatical.....	237
2.2.6.- Sobre la conceptualización y la representación del significado.....	241
2.3.- TEORÍA DE ADQUISICIÓN _____	243
2.3.1.- Las teorías de adquisición.....	243
2.3.2.- El enfoque emergentista: el modelo de competición.....	245
2.3.2.1.- La competición.....	245
2.3.2.2.- La competición en el procesamiento.....	246
2.3.2.3.- Las marcas.....	248
2.3.2.4.- Teoría de aprendizaje.....	249
2.3.2.5.- El conexionismo y el modelo de competición.....	250
2.3.2.6.- Los mapas asociativos, mapas auto-organizados o SOMs.....	258
2.4.- CONEXIONISMO, EMERGENTISMO Y TEORÍAS DE ASL _____	260
2.4.1.- Teorías conexionistas.....	261
2.4.1.1.- La teoría de Gasser.....	262
2.4.1.2.- El marco SCEC.....	264
2.4.1.3.- La hipótesis parasitaria de Hall.....	269
2.4.1.4.- La teoría de adquisición de Jiang.....	272

2.4.2.- El modelo de competición para ASL.....	276
2.4.2.1.- El modelo de competición como marco para la L2.....	280
• El <i>input</i>	281
• El aprendiz.....	281
• El contexto.....	282
2.4.2.2.- El lexicón de la L2.....	283
2.4.2.3.- La visión del modelo unificado.....	285
• La justificación de un modelo unificado.....	285
• Elementos fundamentales del modelo unificado.....	286
2.4.2.4.- Transferencia y fosilización.....	293

CAPÍTULO 3

Adecuación del marco teórico conexionista/emergentista y análisis de los datos lingüísticos.

3.1.- INTRODUCCIÓN	299
3.2.- LAS ESPECIFICIDADES A LA LUZ DEL MARCO CONEXIONISTA/EMERGENTISTA ..	300
3.2.1.- Capacidad de comprensión alta.....	300
3.2.2.- La percepción indiferenciada.....	303
3.2.3.- Aprendizaje rápido por aprovechamiento de L1.....	304
3.2.4.- La fijación imprecisa.....	306
3.2.5.- Capacidad de producción alta.....	308
3.2.6.- Interferencias.....	308
3.2.7.- La progresión rápida.....	310
3.2.8.- Fosilización.....	311
3.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS LINGÜÍSTICOS	314
3.3.1.- El análisis de errores clásico.....	315
3.3.1.1.- Metodología del análisis de errores.....	315
3.3.1.2.- Las taxonomías de errores.....	317
3.3.1.3.- El criterio gramatical en la descripción.....	320
3.3.1.4.- Usos desviados y correctos en el análisis.....	322
3.3.1.5.- Explicación del error y propuestas pedagógicas del AE.....	323
3.3.1.6.- Metodología de análisis de este trabajo.....	325
3.3.2.- El corpus.....	325
3.3.2.1.- Selección de informantes.....	326
3.3.2.2.- Datos del perfil de los informantes y enseñanza.....	327
3.3.3.- Formas desviadas y correctas del VFP.....	328
3.3.4.- Descripción del error.....	333
3.4.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN LÉXICA	337
3.4.1.- Consideraciones previas.....	337
3.4.2.- Clasificación y explicación de los errores.....	338
3.4.2.1.- Errores L1.....	338
• Tipo APRO.....	340
• Tipo INTER.....	341
• Tipo HIB.....	344
• Tipo PRE.....	346
• Tipo EXT.....	350
• Tipo REI.....	355
3.4.2.2.- Errores L3.....	356
3.4.2.3.- Errores intralingüísticos o L2.....	357
• Tipo PROX-I.....	357
• Tipo PROX-II.....	360
3.4.2.4.- Caso especial.....	360
3.4.3.- Datos de codificación léxica.....	362

3.5.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN MORFOLÓGICA	363
3.5.1.- Consideraciones previas.....	363
3.5.1.1.- Construcción de forma-M e irregularidades.....	364
3.5.1.2.- El aprendizaje morfológico.....	366
3.5.1.3.- Irregularidades verbales en portugués.....	367
3.5.1.4.- Clasificación de las irregularidades.....	368
• Irregularidades en el radical.....	368
• Irregularidades en el morfema.....	372
3.5.2.- Clasificación y explicación de los errores.....	374
3.5.2.1.- Errores en la forma.....	374
A) Selección de forma R.....	374
A.1.) Errores L1.....	374
• Tipo INTER.....	374
A.2.) Errores intralingüísticos o L2.....	377
A.2.1.) Errores IPAR.....	377
• Tipo REG.....	377
• Tipo HIPER.....	378
A.2.2.) Errores EXPAR.....	379
• Tipo ANA.....	379
A.3.) Errores COMB.....	380
• Tipo SIMP.....	380
A.4.) Errores MULT.....	382
• Tipo CM(ANA) + CF (FON subtipo 1).....	383
• Tipo CM(ANA) + CF (FON subtipo 3).....	384
• Tipo CM (HIPER + ANA) + CF (FON subtipo 3).....	385
• Tipo CM (REG) + CF (FON subtipo 3).....	386
A.5.) Un caso de marco-P con dos errores COMB.....	386
B) Selección de MORF.....	387
B.1.) Morfema de persona.....	387
B.1.1.) Errores L3.....	387
• Tipo INTER.....	387
B.2.) Morfema de tiempo.....	388
B.2.1.) Errores L1.....	388
• Tipo INTER.....	388
B.2.2.) Errores COMB.....	389
• Tipo SIMP.....	389
3.5.2.2.- Errores en la función.....	390
A) Valor de persona.....	390
A.1.) Errores L1.....	390
• Tipo VALP1.....	390
• Tipo MARC.....	391
A.2.) Errores intralingüísticos o L2.....	393
• Tipo PER.....	393
B) Valor de tiempo.....	395
B.1.) Errores L1.....	396
• Tipo SEL.....	396
C) Valor de tiempo y persona.....	396
C.1.) Errores intralingüísticos o L2.....	396
• Tipo TEMP.....	396
3.5.3.- Datos de codificación morfológica.....	398
3.6.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN FONOLÓGICA.....	399
3.6.1.- Consideraciones previas.....	399
3.6.1.1.- Codificación y aprendizaje.....	399
3.6.1.2.- Fonemas y grafemas del portugués.....	402
• Área fonológica de los fonemas /s/ /z/ de L2 y el fonema /θ/ de L1 en la IL.....	403
• Fonemas /b/ y /v/.....	405
• La nasalidad.....	406
• Fonemas /ʒ/ /ʎ/ /i/ L2 y fonemas /dʒ/ /x/ /i/ de L1.....	406

• Mapa grafemático.....	407
3.6.2.- Clasificación y explicación de los errores.....	407
3.6.2.1.- Errores L1.....	407
A) Errores en el mapa fonológico.....	408
• Tipo FON.....	408
B) Errores en el área fonológica.....	414
• Tipo PRO.....	414
• Tipo SUST.....	416
• Tipo PMG.....	417
• Tipo HIB-1.....	418
3.6.2.2.- Errores intralingüísticos o L2.....	419
A) Errores en la proyección de marco fonológico.....	419
• Tipo OPC.....	419
B) Errores en el paso a la actualización.....	420
• Tipo INC.....	420
3.6.2.3.- Errores L3.....	421
• Tipo SUST.....	421
3.6.2.4.- Errores COMB.....	422
• Tipo PRO.....	422
3.6.2.5.- Errores MULT.....	423
• Tipo HIB-2 + FON subtipo 3.....	423
3.6.2.6.- Casos especiales.....	425
3.6.3.- Datos de codificación fonológica.....	427

CAPÍTULO 4 **Conclusiones.**

4.1.- ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE PLE-HE.....	431
4.2.- PRINCIPIOS TEÓRICOS: EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA.....	432
4.3.- EL ANÁLISIS DE LOS ERRORES.....	434
4.3.1.- Codificación léxica.....	435
4.3.2.- Codificación morfológica.....	438
4.3.3.- Codificación fonológica.....	440
4.3.4.- Los errores COMB.....	442
4.3.5.- Los errores MULT.....	443
4.3.6.- Errores intralingüísticos o clase L2.....	444
4.3.7.- Errores de influencia de otra L2 (o L3).....	448
4.3.8.- La relación entre errores L1 y L2.....	448
4.4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA UNA METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE PLE-HE.....	450
4.4.1.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación léxica.....	452
4.4.2.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación morfológica.....	454
4.4.3.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación fonológica.....	455
Bibliografía.....	461
Apéndices.....	493
Apéndice 1: Los textos del corpus.....	495
Apéndice 2: Cuadros de producción.....	513

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

*“One can believe in language transfer
without being a behaviourist”*

Selinker

En la enseñanza de portugués como lengua extranjera a hablantes de español (PLE-HE) uno de los fenómenos con los que tiene que lidiar el profesor es el gran número de errores que se encuentran en la producción oral y escrita de los aprendices que se deben a la influencia del español. El aprendizaje del portugués por hablantes de esta lengua parece sufrir especialmente los efectos de lo que se conoce como transferencia, término general que se aplica a la influencia de la lengua materna o lengua primera (L1) en el aprendizaje de una lengua.

Dentro del área de estudio de portugués como lengua extranjera a hablantes de español, este problema tiene especial relevancia en el marco de las llamadas “especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje”. Como veremos en el capítulo 1, esta serie de particularidades se manifiesta cuando se compara a los hablantes de español con los hablantes de otras lenguas maternas. La influencia de la L1 parece estar presente por detrás de estos rasgos propios del aprendizaje y uso de la lengua como elemento facilitador del progreso, pero también, y en especial, como aspecto negativo que dificulta e incluso puede llegar a ralentizar la progresión del aprendizaje de la lengua. Encontramos la muestra más visible e inmediata en la producción de los aprendices, donde se detecta un número elevado de errores causados por la interferencia de la lengua materna.

La lista de las especificidades que nos presentan los diferentes estudios sobre la materia se basa en las observaciones del profesor y apenas hay datos cuantitativos que avalen esas particularidades. Con todo, el mayor problema que se presenta es que no hay un aparato teórico sólido que sustente la definición de tales especificidades. Por otro lado, las teorías a las que se hace referencia puntualmente en estos estudios datan de las primeras épocas, prácticamente del inicio del campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas (ASL).

De esta forma, nuestro objetivo principal es encontrar un marco teórico más moderno y sólido que nos permita explicar esas características propias que tiene el

aprendizaje del portugués por hablantes de español y, en particular, aquellas en las que hay una influencia negativa o transferencia de la L1 de los aprendices.

Esto nos lleva a la revisión de las teorías o hipótesis de ASL centrándonos en aquellas que trabajan, explícitamente y desde un punto de vista explicativo, con el fenómeno de la transferencia o con aportaciones sobre este fenómeno que puedan resultar útiles para el estudio del mismo desde la perspectiva del PLE-HE. Nos interesan además aquellas teorías que nos presentan el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva psicolingüística, desde el momento en que el aprendizaje es ante todo un fenómeno de esta naturaleza. Hay que tener en cuenta además que, si bien es cierto que se puede hablar de desatención teórica por parte del PLE-HE a las teorías de ASL, éstas no siempre se han revelado como instrumentos eficaces para satisfacer las necesidades explicativas de aquélla.

En el capítulo 2 se desarrollan los fundamentos teóricos y principios psicolingüísticos del marco que parece más adecuado para la explicación de las especificidades y, en particular, del fenómeno de transferencia en la producción de los aprendices: el marco conexionista/emergentista.

El conexionismo, como teoría de la mente, es el paradigma o corriente alternativa a la visión clásica del simbolismo que está por detrás de las teorías innatistas de corte chomskiano. En la ASL ha gozado desde los años 90 del estatuto de teoría prometedora sin que se hayan realizado muchas tentativas en esta línea. Por su parte, la línea emergentista se desarrolla dentro del ámbito de la psicología del desarrollo y se relaciona estrechamente y confluye con los planteamientos conexionistas. Uno de sus modelos, el denominado *modelo de competición* (o *modelo unificado* en su última versión) se ha extendido al ámbito de la ASL, con interesantes aportaciones, más aún desde el punto de vista de las necesidades del área de PLE-HE.

Es necesaria, además, una visión específica del procesamiento de la lengua, no sólo en su dimensión de aprendizaje, sino también de uso. Los datos a los que se enfrenta el profesor y el investigador son el resultado del proceso psicolingüístico que se denomina producción del lenguaje y, por lo tanto, necesitamos las herramientas teóricas que nos permitan entender e interpretar los datos como resultado de dicho proceso. La necesidad de una aproximación psicolingüística se nos plantea no sólo ya para el propio proceso de aprendizaje sino también a la hora de enfrentarnos a los datos lingüísticos.

En el capítulo 3, una vez presentado ese marco teórico actualizado, sólido y explicativo del fenómeno de la ASL, comprobamos si satisface los requisitos del área del PLE-HE, es decir, si permite explicar las especificidades del proceso de aprendizaje observadas en los hablantes de español en la dimensión lingüística del mismo.

Sin embargo, no sólo es necesario que el marco satisfaga a nivel teórico los requisitos derivados de nuestro objeto de estudio, sino que también debe ser capaz de explicar los datos concretos derivados del uso de la lengua. El paso siguiente es, por lo tanto, confrontar esa teoría con los datos lingüísticos para comprobar si tiene un aparato capaz de permitirnos explicar los errores que nos encontramos en la producción de los aprendices de PLE-HE.

De esta forma, al tiempo que verificaríamos la validez de la teoría en su tratamiento del fenómeno de influencia de L1, profundizamos en los aspectos concretos de cómo y cuándo se produce esa influencia.

Los datos lingüísticos que manejamos son de producción escrita y forman parte de un pequeño corpus de textos recogido para tal efecto. Se trata de breves composiciones realizadas por estudiantes hablantes de español que se inician en el estudio del portugués. La elección de este tipo de estudiantes y este tipo de producción viene determinada por las necesidades derivadas de la propia labor de enseñanza que venimos realizando desde hace unos años con alumnos de este nivel.

Por lo general, el docente, confrontado con el resultado de aprendizaje de sus alumnos, está atento y se interesa por cómo facilitar ese aprendizaje (y ésta es y ha sido nuestra postura como docentes), pero antes de plantear soluciones a problemas, como sería en este caso el de la influencia de la L1, hay que conocer el problema. Esto significa no simplemente constatar que éste existe, esto es, adoptar una postura descriptiva, sino que significa saber por qué se produce, lo que en definitiva es adoptar una perspectiva explicativa.

La idea que está por detrás de este trabajo es que si queremos corregir uno de los problemas del proceso de aprendizaje de PLE-HE, el de la influencia negativa de la L1, tenemos que saber en primer lugar por qué se produce esa influencia. Si desconocemos las causas que llevan a ese tipo de errores, las propuestas de acción didáctica que hagamos serán imprecisas, en el mejor de los casos, e ineficaces *a priori*.

La confrontación de la teoría con los datos lingüísticos nos permitirá, como decíamos, verificar su validez y también profundizar en el propio fenómeno de la transferencia en el procesamiento de los datos, en el por qué y en el cómo se produce

efectivamente en el uso de la lengua. Tal confrontación debe hacerse siguiendo una metodología de análisis adecuada a los objetivos, que *a priori* es la que se conoce como análisis de errores (AE). Sin embargo, como metodología de análisis, este tipo de aproximación a los datos no está exento de problemas: algunos son restricciones propias del tipo de análisis, pero otros derivan de un uso inadecuado del mismo. Intentando no caer en esas inadecuaciones, hacemos una propuesta de clasificación de los errores que respeta la naturaleza psicolingüística del proceso de producción, tiene en cuenta la localización del error y distingue ésta claramente de la causa, además de considerar la procedencia del material lingüístico utilizado.

A partir de estos datos podremos precisar, en el capítulo 4, un poco más sobre el funcionamiento de ese fenómeno general denominado transferencia, que se refiere a la influencia de la L1 y su impacto en el aprendizaje y en la producción de PLE-HE, determinando los tipos de transferencia y niveles en los que se produce. Y, en último término, hacer propuestas didácticas eficaces, coherentes con una visión del aprendizaje y sustentadas por una teoría de ASL.

Capítulo 1

**LA TEORIZACIÓN SOBRE LAS
ESPECIFICIDADES EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
DE PLE-HE: EL LUGAR DE LA
TRANSFERENCIA.**

1.1.- PLE-HE: MARCO DE ESTUDIO DE LAS ESPECIFICIDADES Y LA TRANSFERENCIA.

Lo que denominamos PLE-HE (portugués lengua extranjera para hablantes de español) es un área de conocimiento que abarca, en sentido amplio, aquellos estudios que tratan aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera en el caso específico de aprendices hispanohablantes.

Como señala Almeida (1995: 11), “*são muitas as perspectivas das quais se podem mirar os fenômenos (em parte específicos) de ensinar Português a falantes do Espanhol*”. Para tener una visión de conjunto que dé cabida a esas diferentes perspectivas, en primer lugar, queremos reflexionar sobre el fenómeno que se estudia en el área, establecer quién participa y qué está en juego en aquello que queremos conocer. Como se ilustra en la fig. 1, nos encontramos con dos actantes, el docente y el aprendiz entre los que se establece un diálogo, una forma de comunicación y se produce una interacción, en la que se transmite información sobre un asunto concreto que denominamos objeto, la lengua portuguesa, y con un fin concreto, lo que denominamos objetivo, el desarrollo de la competencia en la lengua objeto. Al establecerse esta relación entre las partes se desencadenan dos procesos que afectan a cada una de las partes: por un lado el proceso de enseñanza, por otro lado el proceso de aprendizaje. Y es en el espacio del contexto de aprendizaje donde convergen ambos procesos, al menos, en parte.

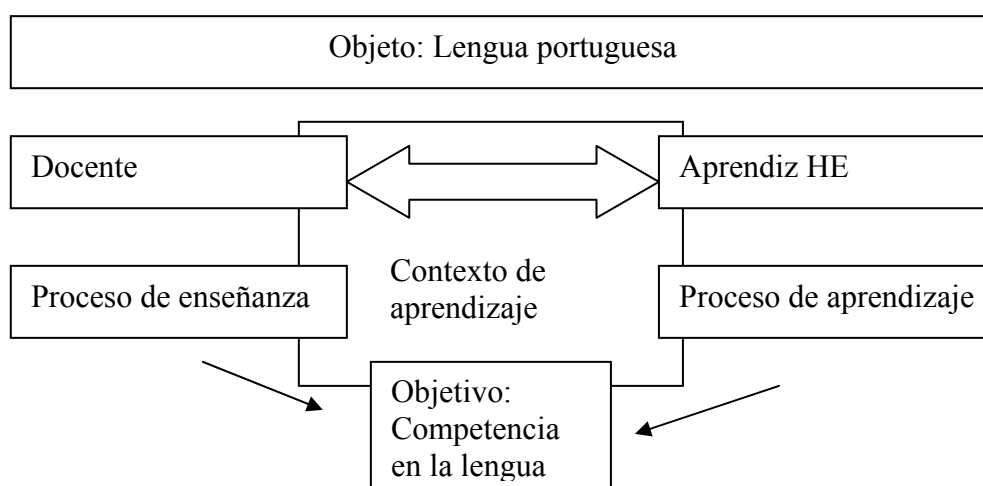


Fig. 1.- Interacción PLE-HE.

El proceso de enseñanza estaría conformado, a grandes rasgos, por dos momentos, el de la planificación y el de la acción didáctica.

El proceso de aprendizaje se concibe como proceso psicolingüístico de adquisición por un lado y como proceso o acción de aprendizaje por otro.

Dentro del contexto de aprendizaje habría que tener en cuenta, por un lado, el contexto lingüístico en el que se encuentra inmerso el aprendiz, que responde a la distinción entre lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE). Y por otro lado, el contexto de enseñanza, típicamente en el espacio del aula. Puede suceder, sin embargo, que no exista un contexto de enseñanza “clásico”, con profesor y alumno en el espacio físico del aula, es el caso del e-learning, donde el profesor y el alumno se “encuentran” en el aula virtual; pero existen también casos en los que no existe propiamente enseñanza formal de la lengua (autoaprendizaje formal, casos de contacto lingüístico,...).

Siendo éste el fenómeno con el que trabaja el área, se reúnen en ella las aportaciones de diferentes campos de investigación que adoptan diferentes perspectivas. Estas diferentes perspectivas pueden ser sistematizadas partiendo de los elementos del proceso que se tienen en cuenta en la investigación o reflexión sobre la materia.

Así encontramos, por ejemplo, una serie de trabajos que se centran en el estudio del objeto, de la lengua, que pertenecen al campo de la lingüística, y más concretamente de la lingüística contrastiva, que estudian en contraste la lengua objeto y la lengua del aprendiz con el objetivo manifiesto de contribuir a la enseñanza. Estos estudios contrastivos español-portugués proporcionan al docente contenidos lingüísticos para desarrollar en la planificación dentro del proceso de enseñanza. Asimismo, los trabajos de esta naturaleza aportan no sólo el material lingüístico del objeto sino que implican un determinado criterio de selección de contenidos¹, en otras palabras, se centran en el “qué enseñar”.

Otro conjunto de trabajos que apuntan también al objeto y al proceso de enseñanza, son los procedentes de la lingüística aplicada y, en particular, de la didáctica. Se trata de los manuales o métodos, presentaciones del objeto que apuntan directamente al discurrir del proceso de enseñanza, que disponibilizan al docente y al aprendiz una

¹ Inciden en la categoría de diseño, concretamente en la subcategoría de programa, según el modelo de análisis de métodos de enseñanza desarrollado por Richards y Rodgers (1998), donde se contemplan los criterios de selección y organización de contenidos temáticos y lingüísticos.

determinada visión, en este caso, del qué y cómo enseñar a nivel práctico o de uso inmediato.

Un tercer gran grupo de estudios que contribuyen al PLE-HE desde la Lingüística Aplicada serían los que se sitúan en la perspectiva del aprendiz (frente a los anteriores, centrados en el proceso de enseñanza) y que se encuadrarían dentro de los estudios de ASL (Adquisición de Segundas Lenguas). En ellos el foco de interés no es ya el cómo enseñar sino el cómo aprender y a partir de las reflexiones sobre ese proceso se extraen las conclusiones sobre el anterior.

Por otra parte, a la hora de aproximarnos al campo de estudio del PLE-HE hay que tener en cuenta una serie de distinciones o nociones que tienen que ver con la propia naturaleza de los elementos:

- en relación con el aprendiz, el concepto de *hablante de español*; el español puede ser la lengua materna (LM) del aprendiz, sin embargo podemos estar también ante el caso de que el español tenga el estatuto de L2 (o lengua no materna);

- en relación con el objeto, las variantes de la lengua en causa, esto es, si la lengua que se enseña pertenece a la variante del portugués europeo o a la variante del portugués de Brasil (a esto habría que sumar también, en rigor, la variante de la lengua del aprendiz).

Una vez delimitada el área de conocimiento, reseñamos a continuación algunas de las líneas de trabajo dentro de la misma y sus principales contribuciones, pretendiendo no tanto hacer un recuento exhaustivo de las mismas como ejemplificar sus dominios de acción y encuadrar así el estudio del fenómeno concreto que nos ocupa.

1.1.1.- Estudios contrastivos.

Los estudios contrastivos ponen en relación diferentes aspectos del sistema (morfosintaxis, fonética, léxico y, en menor medida, aspectos pragmáticos) de cada una de las lenguas, en este caso la lengua objeto (el portugués) y la lengua del aprendiz (el español).

Los trabajos pertenecientes a este campo, en comparación con los que se encuadran en el ámbito de la didáctica y la ASL, adoptan una perspectiva puramente lingüística. Partiendo de determinados modelos de la Lingüística Teórica ponen en contraste los aspectos seleccionados, que pueden ser más o menos puntuales dentro del nivel o niveles lingüísticos elegidos. Contrastando las lenguas se obtienen los aspectos

diferenciales entre ellas y se presentaría un cuadro general con los puntos principales de divergencia².

Como obra básica de referencia tenemos la gramática descriptiva de Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971), que fue concebida como una gramática práctica para la enseñanza del portugués a hablantes de lengua española y es fruto de la experiencia en la enseñanza del portugués a hispanohablantes³ y que acabó por convertirse en una obra de consulta imprescindible tanto para extranjeros como para portugueses⁴.

Otra obra a la que se puede acceder fácilmente es la de Marrone (1990), que nos presenta también un esbozo contrastivo que nos aproxima a varios aspectos lingüísticos tales como: sistema vocálico y consonántico; divergencias silábicas, prosódicas, genéricas y semánticas; la conjugación verbal a la que pertenecen los verbos; algunos afijos nominales..., para terminar con una serie de palabras “biformes” (lo que conocemos como falsos amigos). Esta breve obra pretende servir como “*material de apoio e de consulta no uso adequado de vocábulos semelhantes das duas línguas*” (Marrone 1990: 7).

Otro material de soporte *online*, concebido para el uso del público en general pero que ya no se encuentra disponible en la red, es la *Gramática electrónica* de Orlando Kelm (Universidad de Texas, en Austin). En ella se incidía en las diferencias sistemáticas entre ambas lenguas y se encontraba dividido en tres apartados:

- en el primero de ellos se mostraban las diferencias sistemáticas entre la ortografía (*Systematic Orthographic Changes between Spanish and Portuguese*) con una presentación sucinta de las diferencias ortográficas de vocales y consonantes en ambas lenguas;
- el segundo se centraba en las diferencias y similitudes de la gramática de ambas lenguas (*Grammatical Similarities and Differences*) y estaba dividido en 10 apartados en los que se presentaban artículos y contracciones, demostrativos, posesivos, conjugación verbal regular, verbos irregulares, futuro de subjuntivo, infinitivo personal, tiempos compuestos, pronombres objeto directo e indirecto y una pequeña lista de palabras (no llegaba a 60)
- el tercer apartado era de naturaleza práctica (*Practice Sentences and Readings*).

² Véase Holton (1954) para este modo de proceder y un ejemplo aplicado al aula según los modelos de enseñanza vigentes en su época.

³ Prólogo a la segunda edición de 1961.

⁴ Lindley Cintra en el Prefacio a la traducción portuguesa de la edición de 1971.

Disponemos también de trabajos que se centran en aspectos más puntuales del sistema lingüístico, de carácter morfosintáctico, léxico, fonético, etc.

Así tendríamos, por ejemplo, en lo que se refiere a los estudios sobre el léxico a Álvarez Martínez (1997) sobre diferentes aspectos léxicos de contraste entre español y portugués, Schmitz (1970) con una taxonomía descriptiva de cuatro categorías básicas que ilustra con algunos ejemplos, Arriola (1973) que contrasta algunos homónimos y homófonos con diferente significado, Stephens (1989) que nos habla de términos que hacen referencia al color como identificadores raciales o García Benito (2000) para las expresiones idiomáticas.

Como estudios contrastivos sobre fonología, entre los más divulgados están Feldman (1967), Quilis (1979, 1988) sobre los sistemas fonológicos y la entonación, y la tesis doctoral de Ferriz (2002).

Para cuestiones morfosintácticas, tenemos por ejemplo a Brakel (1980) sobre el infinitivo y el orden de palabras, Cassol (1969) sobre las preposiciones *por* y *para*, Hoyos (1980) con el contraste entre ser y estar o Van de Wiel (1995) sobre el pretérito perfecto e imperfecto.

Respecto a la cantidad de trabajos⁵, a nuestro entender existe un número modesto de estudios de este tipo. La postura más común en este punto habla de escasez de estudios contrastivos.⁶

1.1.2.- Implicaciones didácticas de los estudios contrastivos.

Los estudios contrastivos son una fuente de material lingüístico del objeto, pero además su uso conlleva un determinado criterio de selección de contenidos que incide en la orientación o metodología del proceso de enseñanza.

Independientemente del número de trabajos, de lo que no cabe duda es de que el contrastivismo es una de las primeras vías que se siguió a la hora de buscar opciones metodológicas para la enseñanza de PLE-HE y de la que, en los últimos planteamientos de renovación, se vuelve a echar mano.

La propuesta de uso del análisis contrastivo (AC) aparece como novedad en el panorama de la enseñanza en los años 50 de la mano del método audiolingual. A pesar

⁵ Para una lista más extensa véase Carvalho (2002) y Ferreira Montero (2007)

⁶ Por ejemplo, Ferreira y Lombello (1993: 196) consideran que "*infelizmente, na área da Lingüística Aplicada, há poucas pesquisas realizadas (ou pelo menos publicadas) que descrevam para o professor os pontos de aproximação e as diferenças entre as duas línguas*".

de ser desplazado el método por los enfoques posteriores, el AC como fuente y criterio de selección de contenidos se convierte en el plato fuerte de las reflexiones en torno a la metodología específica de PLE-HE a partir de los 90. Esta postura, que es mayoritaria, se puede resumir en las palabras de Jordan (1991: 788): el AC *“can be of pedagogical benefit when used in teaching a language that is close to the learner’s native - or previously acquired - language”*.

Si bien el AC aporta esos beneficios pedagógicos en la enseñanza de lenguas próximas, es obvio que el AC no se puede considerar como un método de enseñanza, puesto que, como señala Carvalho (2002: 602), no ofrece herramientas para la adquisición de esos aspectos. En su versión original o versión fuerte se trata de una hipótesis o teoría de ASL que toma su nombre del tipo de análisis del que se sirve y es el tipo de análisis lo que se estima que puede ser utilizado por el PLE-HE. Explícitamente la mayoría de los autores se desvinculan de los planteamientos de la hipótesis del análisis contrastivo (HAC) para quedarse sólo con el análisis contrastivo (AC). Es el caso de Ferreira (1995,1997) que apunta que el AC puede ser útil no en el sentido conductista de prever los errores. De hecho, esta posición es la que se conoce como versión débil de la HAC.

Más concretamente, como expone Santos (1998: 53), *“o uso da análise contrastiva, como ponto de partida para a identificação dos elementos que podem causar problemas no desempenho lingüístico de falante de espanhol em português, pode ser de grande utilidade para este público específico. Aliada à análise contrastiva, a análise de erros da produção oral e escrita do aprendiz serviria para detectar se os erros são cometidos pela influência da língua nativa, se são intrínsecos à língua-alvo ou de outra natureza”*. El AC establece las áreas diferenciales y sus resultados se combinan con el análisis de errores (AE), siendo éste es un instrumento útil a la hora de establecer los errores que efectivamente se producen en el proceso y de determinar su naturaleza.

La propuesta de Gavilanes (1996: 184) se orienta también hacia el aprovechamiento del AC, de forma que para resolver estos problemas sería imprescindible hacer un registro de todos los tipos de interferencia en cada uno de los campos.

En resumidas cuentas, el AC es considerado como una herramienta útil en la planificación del programa en lo que respecta a la selección de contenidos porque ayudaría a identificar elementos que podrían resultar problemáticos en el transcurso del

proceso de enseñanza/aprendizaje por la diferencia existente entre ambas lenguas. Se puede decir que ésta es una cara de la moneda, la otra cara o la consecuencia lógica es que aquellos elementos que son iguales pasen a ocupar un lugar secundario. Se podría hablar incluso de un recorte de contenidos respecto a los que serían necesarios para aprendices de otras LM. Es el planteamiento que se encuentra, por ejemplo, en Jordan (1991) que considera que, dada la similitud de ambas lenguas, es posible no entrar en ciertos puntos que serían necesarios con hablantes de otras lenguas como el inglés (por ejemplo la diferencia entre ser y estar, el subjuntivo, ...). Efectivamente, a un hablante de español no es necesario explicarle qué es o para qué sirve el imperfecto, bastaría con mostrarle las diferencias formales que corresponden a la conjugación de este tiempo verbal.

Un planteamiento similar se encontraba ya en Holton (1954: 446-447), que considera que el aprendizaje será más rápido si se proporciona una gramática de la que se hayan eliminado las informaciones no necesarias.

La parte comparativa del AC (el segundo paso del mismo tras el análisis de los sistemas en causa) nos indica los elementos que podemos “recortar” en la selección y nos orienta sobre cuáles deben formar parte del programa. Una primera ventaja es, pues, que se puede reducir el tiempo, en términos generales, que se le dedicaría a esos aspectos en comparación con las clases con hablantes de otras lenguas. Esta sustanciosa cantidad de tiempo podría ser invertida, teóricamente, ya sea en contenidos más avanzados, ya sea en la práctica de los contenidos. Esta última opción es la que defienden Simões y Kelm (1991:662), que sugieren un 20% del tiempo para instrucción formal de estas características y un 80% para uso funcional.

Hasta este punto hemos visto que el AC nos puede ayudar a localizar áreas problemáticas a causa de la interferencia (con el auxilio del AE) y nos ayuda a descartar contenidos, optimizando al máximo la selección de contenidos.

El uso de la comparación y el contraste, en palabras de Pletsch (1993: 500), sería una forma económica y eficaz de adquirir la lengua al evitar la lentitud en la secuencia y la práctica innecesaria de estructuras. Sin embargo, el uso de AC no se queda exclusivamente en la fase de planificación del currículo, sino que se lleva hasta la fase de acción didáctica, esto es, al aula y, más específicamente dentro de ésta, a la fase de conceptualización o presentación de contenidos⁷, concretamente se habla de realizar una

⁷ Según la clasificación de las fases de la clase de Cerrolaza (1999).

presentación contrastiva de algunos de esos contenidos en el aula. Almeida (1995: 18) propone “*ao nível da consciência, a utilização dos aspectos contrastivos salientes*”. Igualmente Jordan (1991:789): “*it seems useful (...) to point out the basic phonological and morphological differences so that the student can make use of them creatively by process of analogy and generalization*”, que presenta la posibilidad de hacer uso de ciertas regularidades en lo que se refiere a los aspectos diferenciales entre ambas lenguas, que expone en su trabajo.

Una selección y una presentación de este tipo, que apunta a la disimilitud, ayudaría, por sí misma, a concienciar a los aprendices de las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos. Almeida (1995: 18) habla concretamente de la reactivación de un sentido de la diferenciación que se anestesia en la confrontación de lenguas próximas, y que se refiere a la especificidad que denomina “conocimiento movedizo”.

No difiere de las ventajas que también observaba Teixeira-Leal (1977: 82): “*by anticipating the most pervasive interferences and difficulties, the teacher alerts the learner who, theoretically, can avoid them (...) the most important point seems to be to anticipate these recurring interferences by demonstrating them to the students the first time a feature is to be introduced*”. Así, este tipo de presentación tendría la ventaja de poner sobre aviso a los aprendices de los errores que podrían cometer por la interferencia de formas diferentes en su LM.

Respecto al modo de presentación y práctica, claramente hay que huir de las antiguas metodologías formalistas: Viana (1997: 44) considera que “*a maneira de abordar/trabalhar na sala de aula os aspectos contrastivos é que deve ser repensada e dirigida para objetivos comunicativos, ao invés de centrar o foco em itens isolados de estrutura e pronúncia*”.

En Gavilanes (1996: 184) nos parece encontrar esta misma idea: los aspectos diferentes en las dos lenguas habrá que insertarlos en estructuras escritas y orales debidamente seleccionadas, como si se tratase de “vacunas” para prevenir el mal para que el alumno tome conciencia y evite confusiones.

En resumen, una presentación contrastiva explícita, ayudaría a que el alumno reparase en las diferencias existentes entre los dos sistemas, diferencias que se deben comprobar mediante el AE y que son aspectos problemáticos o fuente de error por interferencia de la LM.

Con todo, no son estas las únicas vías por las que la tendencia contrastiva ha entrado en la metodología. Por ejemplo, dada la dificultad para controlar esas

diferencias entre los sistemas, una posibilidad es la discusión directa del tema con los alumnos, que según Almeida (1995: 18) “*permite a conscientização sobre a natureza dos aspectos proximos enganosos*”. Propuesta que también aparecía en Teixeira-Leal (1977: 82-83), que considera que es necesario alertar a los estudiantes desde la primera clase sobre las interferencias que se producen al cambiar de una lengua a la otra. Con esta medida, además de efectivamente alertarles o hacerles conscientes de la existencia de esas diferencias, se les informa sobre la manera en que se van a tratar los contenidos, y se les puede invitar a participar en el descubrimiento de esos contrastes, incidiendo así en el desarrollo de la competencia de aprendizaje.

Al compartir esta “estrategia contrastiva” con el alumno se le proporciona una herramienta para la utilización de procedimientos como la autocrítica de la producción de forma más eficaz. Ser conscientes de los puntos diferenciales permite hacer una revisión de la producción para detectar posibles errores que no se pueden detectar durante el proceso de producción. En definitiva, lo que queremos decir es que la estrategia contrastiva permite aplicar técnicas de control de la producción *a posteriori* con una idea aproximada de por donde pueden surgir los problemas.

1.1.3.- Materiales para la enseñanza de PLE-HE

El AC y el enfoque a seguir han sido dos de las grandes cuestiones de la reflexión metodológica de cara a la acción didáctica del PLE-HE. Como fruto de esas reflexiones y planteamientos, nos interesa a continuación ver en qué se traduce o han traducido las mismas, esto es, cuáles son los materiales didácticos específicos para la enseñanza de PLE-HE de que disponemos.

Las quejas apuntan nuevamente hacia la escasez de los mismos⁸, la carencia más notoria es la de los trabajos vertebrales de este tipo: los cursos de portugués/LE destinados a hablantes de español.

En los últimos años, los manuales que han gozado de mayor difusión son, para la variante brasileña: Lombello y Baleeiro (1983) *Português para falantes de espanhol* y Simões (1995) *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers*.. En el caso de la variante lusa, Ferreira Montero y Pereira Zagalo (1999) *Português para todos* y Dias, (2009) *Entre nós*⁹.

⁸ Véase Ferreira (1995: 44) o Viana (1997: 43), entre otros.

⁹ Una revisión completa de los manuales existentes en Ferreira Montero (2007).

Encontramos también otro tipo de materiales didácticos que apuntan específicamente a aspectos gramaticales diferenciales entre español y portugués, como Carrasco (1994) concebido, como reza su título, como manual de iniciación a la lengua portuguesa o Briones (2001), dirigido a aprendices de nivel avanzado.

Es probable que en la escasez de publicaciones tenga un gran peso el funcionamiento del mercado editorial, en el sentido de que un manual tan específico será menos rentable que uno dirigido a hablantes de cualquier lengua. De hecho, existen materiales específicos desarrollados en y por las propias instituciones, que no llegan a publicarse y se difunden apenas, como apuntan Ferreira y Lombello (1993: 194), *“para uso local, como é o caso do material produzido nos CEBs de Buenos Aires y da Cidade de México e o produzido e usado na Universidade do México”*. Igualmente podríamos añadir el caso del ICUB en Uruguay (Marrone 1990: 85) o la propia Universidad de Salamanca.

1.1.4.- El campo de estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje.

A partir de los años 90 nos encontramos con una serie de estudios centrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta nueva perspectiva tiene que ver con el interés y la necesidad de tener en cuenta el proceso de aprendizaje a la hora de considerar las estrategias posibles y adecuadas para la enseñanza. Concretamente se trata de un tratamiento moderno de la metodología de enseñanza, ya no es sólo el qué enseñar, si no el cómo se aprende, para poder llegar a lo anterior.

La necesidad de este cambio de perspectiva ha sido puesta de manifiesto en repetidas ocasiones y se puede resumir, en una propuesta de abandonar los modelos existentes de enseñanza de la lengua, que se ocupan más de fenómenos descriptivos que del fenómeno de adquisición y producción lingüística. En palabras de Pagliuchi (1997: 72): *“la comprensión de los productos lingüísticos pasa por la comprensión de los procesos que los engendran”*. La enseñanza de la lengua debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje pues, en definitiva, es lo que está en juego en el aula: la enseñanza desencadena y estimula ese proceso.

El planteamiento teórico de base, en términos generales, es que hay que considerar, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje a la hora de plantearnos la enseñanza de lenguas. Es por este camino por el que se llegará a considerar las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje del PLE-HE.

1.1.4.1.- Procedencia y motivación de los estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje, la atención se desplaza, a la luz de nuestro cuadro, a la parte derecha del mismo y se ocupa del aprendizaje y del proceso de aprendizaje.

Para trazar un pequeño panorama de estos estudios, tendremos en cuenta, el concepto de hablante de español, esto es, el estatuto que esta lengua tiene para el aprendiz según la distinción clásica entre LM y L2¹⁰.

- **El portugués para hablantes de español-LM.**

Los estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje reciben un gran impulso en los años 90 en Brasil. Una muestra de ello es la colectánea de estudios de Almeida (1995), que recoge el trabajo realizado en diferentes ámbitos de el campo del PLE-HE en las universidades brasileñas. En el capítulo con el que contribuye el propio Almeida, se plantean los dos aspectos fundamentales de la reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: las especificidades de dicho proceso y la orientación metodológica en la enseñanza de portugués a hablantes de español¹¹.

Otra muestra significativa del impulso que ha tomado la investigación es el capítulo dedicado exclusivamente al PLE-HE en la obra de Cunha y Santos (1998) sobre la enseñanza e investigación del portugués como lengua extranjera¹².

Estos estudios suponen un abordaje en profundidad de una cuestión que no había pasado desapercibida anteriormente pero cuyo tratamiento había sido más bien escaso. El impulso para esta renovación parece provenir del que, a principios de los 80 se considera como trabajo seminal¹³, el de Lombello (1983), aunque es en los 90 cuando alcanza mayor proyección como área de trabajo.

¹⁰ Dentro del grupo de trabajos que se centran en el hablante de español como lengua materna, la distinción portugués como LE o como L2 no parece ser relevante, en el sentido de que, desde el punto de vista del proceso, los fenómenos observados son los mismos, si bien podemos decir que existen algunos matices de grado en la magnitud o alcance que llegan a tener dichos fenómenos. En lo que se refiere a las orientaciones metodológicas propuestas desde ambas perspectivas, podemos afirmar que dentro de las opciones posibles las líneas maestras son también coincidentes.

¹¹ La cuestión concreta en torno a la cual se trabaja es la de si es necesaria una metodología específica de portugués para los hablantes de español.

¹² Véase el trabajo de Carvalho (2002) para una visión bastante amplia de los estudios y perspectivas de investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE

¹³ Citado por Almeida (1995) y Ferreira (1995), entre otros.

Esta preocupación por la enseñanza de portugués a HE atiende en Brasil a unas circunstancias muy concretas relacionadas con el Mercosur y el cumplimiento de los objetivos de intercambio cultural previstos en el tratado, que se traducen en un aumento de la demanda de los cursos de portugués (Carvalho 2002; Ferreira 1995).

También hay que señalar los trabajos realizados en países hispanoamericanos de los que destacan Moita Lopes (1991) y Cavalcanti y Moita Lopes (1991) en Argentina¹⁴, o los trabajos de Colín Rodea (1992) y Gomes (1992) en México.

A este lado del Atlántico, se produce también una reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y se hace notar también el aumento de la demanda de estos cursos. Y si en el caso brasileño se relaciona con el marco de integración del Mercosur, en Europa se apunta hacia el contexto generado a partir de la Unión Europea. Entre los trabajos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, cabe mencionar los de Ferreira Montero (1996), Gavilanes (1996) o Eced Minguillón (1999), atendiendo a los que hemos señalado como los dos grandes temas de esta perspectiva: las especificidades del proceso y la orientación metodológica de la enseñanza.

- **El portugués a hablantes de español como L2.**

Otro grupo de estudios en los que se hace referencia al proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE es el que tiene como aprendices a hablantes de español para los cuales esta lengua es una L2, esto es, no son hablantes nativos de español. Estos estudios son valiosos, además de por sí mismos, para la perspectiva anterior desde el momento en que se producen algunas coincidencias tanto en las especificidades del proceso como en la defensa de determinadas orientaciones metodológicas derivadas.

El foco principal de estos estudios se localiza en EE.UU., vinculado a las necesidades derivadas de las relaciones político-económicas entre Brasil y este país, produciéndose una interesante coyuntura que afecta a las dos lenguas, portugués y español, en el contexto de la enseñanza y que, por otro lado, evolucionó a lo largo del siglo XX al tiempo que el propio tejido social de EE.UU.

Podemos hablar de una primera etapa donde nos encontramos unas circunstancias específicas que ilustramos con dos estudios.

¹⁴ Citados por Ferreira (1992: 63).

En el trabajo sobre contraste léxico de Schmitz (1970) podemos observar que el perfil del alumno es mayoritariamente el de un HE-L2, la mayoría de los estudiantes se inician en el español en la escuela elemental o secundaria y, más adelante, tras años de exposición y práctica de esta lengua, se inician en el estudio del portugués en niveles superiores de su instrucción académica.

Por su parte, el estudio de Teixeira-Leal (1977), que presenta las interferencias del español y dificultades más frecuentes (fonológicas, morfológicas, sintácticas y elementos de uso), vemos que se dirige explícitamente a un tipo de alumno con instrucción previa en ELE. Este autor añade, además, que el problema de la interferencia afecta también al profesorado, dado que la mayoría de los docentes enseñan ambas lenguas.

La segunda etapa estaría marcada por la heterogeneidad de los aprendices en el aula en lo que se refiere al estatuto del español, como podemos ver en Simões y Kelm (1991). Estos autores comentan que se encuentran en el aula no sólo aprendices que tienen un conocimiento de E/L2, sino también con hablantes que tienen el español como LM junto a los que se inician por primera vez en una LE. La aparición de la figura del aprendiz con E/LM tiene que ver con la realidad social de este país y el aumento de la población hispana y nos lleva a considerar ésta como la etapa de la heterogeneidad en el aula. En consecuencia, los trabajos más recientes procedentes de este país no están vinculados necesariamente a la perspectiva de HE-L2.

Una vez distribuidas y presentadas las contribuciones al asunto que nos ocupa, podemos adelantar que el bloque fundamental de trabajos del PLE-HE en sentido estricto (con hablantes de español como lengua materna en un contexto de portugués L2 o LE) coincide, en líneas generales, en los condicionantes del proceso. No obstante, es cierto que, tal y como se apunta en la literatura de la ASL, existen diferencias en el aprendizaje entre contextos L2-LE, si bien no ahondaremos en esta línea en este trabajo que señalamos como campo de interés para investigaciones futuras. Iremos apuntando algunas de las diferencias observadas, aunque no modifiquen lo que sería la sustancia de las especificidades del proceso.

Por otro lado, en el PLE-HE, en sentido amplio, se incluye también el bloque de los estudios sobre el proceso en caso de HE-L2. El grupo de investigación que se centra en el PLE-HE en sentido estricto toma en consideración la perspectiva del segundo al haber coincidencia en algunos de los fenómenos observados y, en consecuencia, para defender determinadas líneas de acción didáctica.

Podemos ir más lejos incluso y sostener que la posibilidad de recurrir a este tipo de trabajos se deriva de la coincidencia en la orientación de los estudios, basados en lo que Carvalho (2002: 598) llama “modelo de interferencia”.

En lo que se refiere a las diferencias que imprimirían en el proceso las variantes de las dos lenguas en causa, sucede lo mismo que con la diferenciación entre LE/L2, y en principio se opta por una visión global en la que se asume que tanto las consideraciones sobre el proceso como las propuestas metodológicas son válidas para las variantes de las lenguas en causa, como sucede con la enseñanza de otras lenguas y sus variantes.

No era aquí nuestra intención hacer una revisión de todos los que de una manera u otra han contribuido al PLE-HE, sino la de dar una panorámica general del campo y establecer una delimitación clara del fenómeno del que se ocupa el PLE-HE como área de conocimiento. Por otro lado, dada la naturaleza de los criterios de esta clasificación de los estudios, sería posible integrar sin dificultad alguna dentro de este esquema aquellos a los que no hemos llegado.

1.1.4.2.- La renovación metodológica a partir de los estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La atención al proceso de enseñanza/aprendizaje trae aparejada una renovación en el enfoque o metodología que se debe seguir en la enseñanza del PLE a hispanohablantes. Intentaremos esbozar aquí cuál es el estado actual de la cuestión. Para ello vamos a servirnos de la distinción entre dos orientaciones de sobra conocida y utilizada en la historia de la didáctica de las segundas lenguas: la orientación comunicativa y la orientación formalista.¹⁵

La primera parece constituirse como tendencia principal dentro del PLE-HE. Almeida (1995: 17), por ejemplo, defiende una progresión de experiencias de contenido y de proceso, posibilitando experimentar con áreas de uso comunicativo, enseñanza temática o interdisciplinar.

Santos (1998: 56) propone el enfoque situacional: “*acreditamos que o uso de uma situação com a qual ele vai deparar em algum momento tem mais vantagens do*

¹⁵ Viana (1996: 31) llama a estos dos tipos de enfoque de lenguas de base gramatical o de base comunicativa. De entre los primeros son ejemplos clásicos el método de gramática-traducción y el método audio-lingual.

ponto de vista pedagógico de que a seqüência hierarquizada dos métodos convencionais”.

Según Jensen (1989: 852), dada la capacidad de comprensión que presentan los aprendices de PLE-HE, el enfoque o método natural se presenta como una opción adecuada desde el momento en que permitiría explotar esta particularidad de este tipo de hablantes.

En cualquier caso se hace patente el rechazo de los formalismos puros: Ferreira (1997: 149) manifiesta este rechazo por los enfoques de enseñanza más tradicionales, esto es de corte formalista o gramatical, *“já que o aluno necessita abordagens mais dinâmicas e que contemplem pelo menos algumas especificidades de um ensino de Português para falantes de Espanhol”.*

Fontão (1990: 56-58) insiste en el rechazo a los enfoques de corte formalista: *“ao nosso ver a gramática não pode ser o ponto de partida para um planejamento [...] a metodologia usada nos cursos tem de ser direcionada não só para a sistematização gramatical”*, y se decanta por una planificación de bases comunicativas.

Sin embargo, hay también voces discordantes, como el caso de Carvalho (2002), que señala que, a pesar de la necesidad de prácticas contextualizadas y ejercicios comunicativos, el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua (donde el papel de la corrección es secundario) es insuficiente en los cursos de PLE-HE. En el caso de los hablantes de español ya en las primeras semanas de instrucción formal es posible la comunicación y el objetivo debe ser la prevención de la fosilización precoz de la IL.

Anteriormente a la renovación, representativo de esta orientación era Teixeira-Leal (1977: 82, 83 y 87): su propuesta consistía en apuntar a esas interferencias y dificultades explícitamente y realizar actividades que incidan en ellas entra dentro del formalismo más puro al estilo audiolingual.

En términos generales, el enfoque que se considera más apropiado es efectivamente el de orientación comunicativa. Sin embargo, este enfoque en estado puro resulta insuficiente para el aprendiz hablante de español y es por esta vía por la que entra el AC en la enseñanza de PLE-HE. Dado que el aprendizaje de portugués presenta características propias en este grupo de aprendices, esto es, existen una serie de especificidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se impone la necesidad de subsanar las deficiencias o inadecuaciones que surgen al optar por recetas preestablecidas universales en lo que se refiere a la operación global de la enseñanza. La solución es el reajuste oportuno de método y materiales por el camino que hemos

indicado: dentro de un enfoque de orientación comunicativo hacer los cambios necesarios en los aspectos que dependen del mismo, esto es, desarrollar una metodología específica que tenga en cuenta esas particularidades del proceso de enseñanza de PLE-HE.

1.2.- LAS ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE PLE-HE

1.2.1.- EL TRATAMIENTO DE LAS ESPECIFICIDADES

1.2.1.1. Las especificidades en su contexto.

La reflexión sobre las especificidades del proceso de aprendizaje, esto es, sobre la existencia de una serie de rasgos particulares que caracterizan el aprendizaje de PLE por hablantes de español, surge en el seno de los estudios que se centran en la investigación del proceso de enseñanza /aprendizaje en el marco del cambio de perspectiva y renovación metodológica que se hace patente a partir de los años 90.

Dicha reflexión incluye estudios que hacen una presentación general de las especificidades en su conjunto¹⁶ (que son los que tomaremos como fuente fundamental) así como otra serie de trabajos que se centran en alguna de las especificidades en particular¹⁷. En todos ellos, tal reflexión se realiza con la intención de dar soporte a una serie de propuestas metodológicas que deben guiar la enseñanza de PLE-HE y podemos decir que se organizan siguiendo el esquema:

Constatación de la/s especificidad/es → propuestas metodológicas.

Se observa en ellos claramente la utilización de las especificidades como base o argumento para la adopción de determinadas propuestas metodológicas, esto es, las necesidades metodológicas de la enseñanza de PLE-HE se derivan de las especificidades observadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, podemos afirmar que el enfoque de estos estudios está determinado por lo que denominamos, en términos generales, la óptica del profesor. Se trata, en definitiva, de

¹⁶ Almeida (1995), Ferreira (1995) o Eced (1999).

¹⁷ Entre los que destacamos Ferreira (1997), Santos (1998), Jensen (1989) y Gavilanes (1996).

un planteamiento de la cuestión como contribución a una didáctica renovada de PLE-HE. Los propios títulos de algunos de estos artículos son bastante ilustrativos, ya que se hacen eco de la discusión sobre la necesidad de una metodología específica para este tipo de hablantes:

- Almeida (1995) “*Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?*”
- Eced (1999) “*Portugués-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas?*”

Son, pues, trabajos que surgen por y para la enseñanza, en los que lo que está en causa es la metodología a seguir, donde las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje, esto es, una serie de características o rasgos comunes que se observan en los hablantes de español cuando aprenden la lengua portuguesa, son las que determinan esas propuestas¹⁸.

A la luz de esto, se hace visible que en el tratamiento de las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje y las propuestas metodológicas subsiguientes entran en contacto dos disciplinas o áreas de investigación de la Lingüística Aplicada: estamos hablando de Didáctica de L2 y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), que se ocupan respectivamente de la enseñanza y del aprendizaje/adquisición de una segunda lengua.¹⁹

Esta interrelación no es nada novedoso y está en los orígenes mismos de la ASL; como Berko y Berstein (1999: 483-485) señalan, existen 5 grandes grupos que han contribuido a la comprensión que poseemos del proceso de adquisición de una segunda lengua. El primero de ellos es el de los educadores de LE interesados en los progresos de los alumnos. Esta es, por otro lado, la tradición más antigua en la investigación de ASL cuyas actividades de investigación más importantes vienen dadas por los problemas que presentan los estudiantes.²⁰

La reflexión sobre los problemas que presentan los estudiantes en el PLE-HE es lo que aquí se denomina particularidades del proceso, donde, como veremos, además de dificultades, se encuentran también ciertas “facilidades”.

¹⁸ En este sentido es también ilustrativo el título del artículo de Ferreira (1995) “*A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor*”.

¹⁹ La ASL se encarga del proceso interno de "asimilación" de una L2, donde efectivamente podemos establecer las distinciones correspondientes a adquisición y aprendizaje.

²⁰ De hecho, como es sabido, el primer modelo teórico, la HAC, que se considera como el germen de la ASL incluso antes de que la ASL existiera como tal, surge de la preocupación por desarrollar un método efectivo para la enseñanza de segundas lenguas y se basa en una teoría de aprendizaje de lenguas de corte conductista.

Lo que aquí queremos plantear es que el tratamiento del proceso de aprendizaje está determinado por la óptica de este grupo, para el que la preocupación inmediata es la enseñanza de lenguas y no los procesos de adquisición en sí mismos, si bien son tenidos en cuenta. Maticemos esta última afirmación: el interés respecto al aprendizaje está en detectar la existencia de ciertos procesos, en su constatación, pero no tanto en su explicación rigurosa²¹.

Por otro lado, como hemos venido presentando se habla de proceso de enseñanza/aprendizaje y veremos que, a la hora de clasificar las especificidades, podremos hacer una distinción entre lo que serían particularidades del proceso de enseñanza y particularidades del proceso de aprendizaje.

1.2.1.2. La especificidad de las especificidades.

La mención de una particularidad o particularidades en general en el proceso de enseñanza/aprendizaje ha venido siendo una constante desde los primeros trabajos orientados a la enseñanza de portugués a hispanohablantes. En Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 12)²² se apunta que “*a aprendizagem da língua portuguesa por falantes espanhóis suscita problemas especiais*”, así como en los trabajos que corresponden a la época de la renovación, por ejemplo, Santos (1998: 49) comenta que “*o ensino de português para falantes de espanhol possui características próprias que o distingue daquele voltado para falantes doutros idiomas*”.

Parece que no cabe duda de que el proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE presenta una serie de particularidades compartidas por el grupo de aprendices HE (siendo ésta su LM o una L2) a la hora de adquirir el portugués, ya sea como LE o como L2²³. Estas especificidades se considera que afectan a todo el grupo, si bien “*aparecen con un grado variable de intensidad según las características personales y del entorno del alumno*” (Eced 1999: 165).

Sin embargo, las especificidades remiten a fenómenos observados en el proceso de enseñanza/aprendizaje que por sí mismos no son exclusivos del PLE-HE, esto es, no son diferentes de los que se producen o se pueden producir con otros grupos de

²¹ Hablamos de explicación “rigurosa” porque como veremos existe algún tipo o intento de explicación.

²² Prólogo (citamos por la versión portuguesa de la tercera edición).

²³ Podemos encontrar esta coincidencia tanto en los estudios o reflexiones sobre la enseñanza/aprendizaje en un contexto L2, que es el caso de los estudios procedentes de Brasil; como en un contexto LE, visible en los estudios españoles.

aprendices tanto de lenguas próximas como de lenguas distantes. Si bien, en el caso de los HE lo que llama la atención y preocupa a los estudiosos es el alcance y repercusiones que llegan a tener estos fenómenos. Es en este sentido en el que se establecen como especificidades.

Por poner un ejemplo que tiene que ver con el proceso interno dentro de la dimensión lingüística²⁴, tenemos el caso de la interferencia en la producción asociada al mecanismo de transferencia. Este es un fenómeno que podemos rastrear en el aprendizaje de cualquier L2, independientemente de la distancia lingüística. El fenómeno es de sobra conocido y estudiado en el caso de lenguas próximas²⁵, pero no son ajenas a él las lenguas distantes; de hecho se pueden encontrar interesantes ejemplos de interferencia en lenguas tan dispares tipológicamente como el inglés y el japonés²⁶.

En conclusión, las especificidades remiten a características o particularidades que se han observado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE, si bien los fenómenos en causa no son exclusivos de este tipo de hablantes. Con todo, se establecen como especificidades o dificultades desde el momento en que se producen en la mayoría de los hablantes de español y caracterizan a estos aprendices como grupo (frente a hablantes de otras lenguas) por su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

1.2.1.3.- Introducción a los problemas básicos en el tratamiento de las especificidades.

Los dos problemas fundamentales de estos estudios que se ocupan de las especificidades son su demostración empírica y la fundamentación teórica de las mismas. Problemas que, por otra parte no son exclusivos de este aspecto concreto, sino que también marcan otros estudios sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En lo que se refiere a la primera cuestión, la de la demostración empírica, apenas disponemos de datos cuantitativos que avalen la existencia de tales fenómenos. Esto no quiere decir que tales fenómenos no existan, sino que son presentados como hechos reconocidos a partir de la observación de la actuación del aprendiz en la práctica de la enseñanza. Esto es, el profesor, a lo largo de su experiencia en la labor docente,

²⁴ Según la clasificación que hemos adoptado y que desarrollamos en el apartado 2.2.

²⁵ Lo cual no quiere decir que la cuestión se haya resuelto en modo alguno. La cuestión de la transferencia es uno de los puntos que, a pesar de los vaivenes en la ASL, ha levantado más polémica, ha recibido una gran atención y no deja de ser tratado desde diferentes puntos de vista teóricos.

²⁶ Véanse por ejemplo los casos recogidos en Jake (1998).

constata la existencia de una serie de características recurrentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje en su interacción con el alumno.

En lo que se refiere a la segunda cuestión, como apunta Carvalho (2002: 605), la investigación sobre los mecanismos de adquisición de portugués por hablantes de español aportaría soporte empírico y fundamentación teórica a la práctica de la enseñanza. Al “problema empírico” se suma el de la insuficiencia en la fundamentación teórica.

Lo que sucede concretamente es que a la hora de establecer las bases teóricas de las especificidades del proceso de aprendizaje se nos remite (en el mejor de los casos) a definiciones preestablecidas dentro de teorías de ASL ya consagradas y poco actualizadas, se esbozan argumentos o hipótesis parciales *ad hoc* prescindiendo de un marco teórico global o simplemente no se desarrolla tal fundamentación.

A nuestro entender, ésta es una cuenta pendiente del PLE-HE, que nos lleva a preguntarnos, en primer lugar, a qué se debe esa despreocupación y los factores que determinarían esta carencia.

Según nuestra interpretación, no es sólo un problema derivado de la juventud del área y del volumen de trabajo que es capaz de soportar, sino que está ligado paradójicamente a los objetivos del área del PLE-HE, que como ámbito de investigación no ha conseguido alcanzar un equilibrio entre el tratamiento del proceso de aprendizaje (en la investigación en ASL aplicada al portugués) y el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la didáctica de PLE-HE.

Sin embargo, también se puede derivar esta carencia de la relación entre las necesidades teóricas que se imponen en el campo del PLE-HE y la “oferta” de la ASL. Específicamente nos referimos a una teoría explicativa de la transferencia y la evolución del papel de ésta en el seno de las grandes teorías de ASL, aspectos que después desarrollaremos más ampliamente.

1.2.1.4. La importancia de la cuestión de las especificidades y su marco.

La reflexión sobre las particularidades del proceso de enseñanza/aprendizaje es un aspecto clave en el PLE-HE y podemos considerarla como su espina dorsal por la relación que se establece con las otras dos parcelas de investigación que hemos señalado. Por un lado, como hemos visto, se utiliza como justificación de las propuestas metodológicas que se realizan, propuestas que a su vez apuntan hacia los

planteamientos que deben regir los trabajos de elaboración de materiales didácticos y hacia la necesidad de trabajos de tipo contrastivo (que constituyen el tercer campo señalado). Por otro lado, es el punto de enlace con la investigación en ASL.

A partir de esto, las reflexiones sobre las características del proceso deberían constituirse, en primer lugar, como teoría descriptiva del proceso de enseñanza /aprendizaje, esto es, como teoría de las especificidades, compuesta por un conjunto “x” de particularidades debidamente clasificadas y descritas. Sin embargo, en el punto actual en que se encuentra su tratamiento podemos decir que tenemos los apuntes básicos para la descripción de las especificidades (con los problemas relativos a la demostración empírica que antes mencionábamos). Además, en lo que se refiere a las especificidades que atañen concretamente al proceso de aprendizaje, se plantea el problema de la fundamentación teórica, de la explicación de las mismas en el seno más amplio de una teoría de ASL a la luz de los nuevos caminos abiertos en esta disciplina.

Partiendo del supuesto de que esas especificidades existen y dando crédito a la observación de los profesores, las consecuencias de esa insuficiencia teórica pueden ser devastadoras para la credibilidad y, al fin y al cabo, el éxito en el PLE-HE.

El planteamiento es muy simple: no basta (o incluso de poco sirve) saber cuál es el problema, esto es, las especificidades negativas (que dificultan el avance de la interlengua hacia la LO) si no sabemos sus causas, si no encontramos una explicación satisfactoria de los fenómenos que están tras esos problemas, desde el momento en que hacemos depender la metodología de enseñanza de esas especificidades del aprendizaje.

Por consiguiente, trataremos de esbozar con los datos de que disponemos una teoría descriptiva de las especificidades del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Seguidamente, centrándonos en determinadas especificidades relacionadas con el proceso de aprendizaje en su dimensión lingüística, intentamos proponer una serie de hipótesis explicativas que sirvan para dar cuenta de esas especificidades, siendo nuestro foco principal de atención la transferencia. En otras palabras, se trata de indagar en la causa o causas de esas especificidades que se constituirían como hipótesis explicativas de las mismas. En capítulos posteriores trataremos de incorporar, en la medida de lo posible, esas hipótesis en una teoría de ASL.

Nuestra intención es, pues, contribuir dentro de los límites de nuestro trabajo a lo que tiene que ver con la fundamentación teórica por detrás de las especificidades, esto es, hipótesis que den cuenta de ellas en el marco de una teoría general de ASL explicativa. Aunque la cuestión de las especificidades se plantee en estos estudios desde

la perspectiva de la didáctica con un fin eminentemente práctico, siendo el objetivo en último término establecer las líneas orientadoras de lo que debe ser la didáctica de PLE-HE, parte de esas especificidades son características del proceso de aprendizaje cuyo estudio corresponde al área de investigación que conocemos como ASL.

En principio, vamos a mantener casi intacto lo que es el conjunto de las especificidades y la denominación de éstas. La sustancia permanecerá inalterada, en términos generales, si bien veremos la necesidad de introducir algunos matices. No obstante, ya que uno de los puntos débiles de las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE es la fundamentación teórica de la que se derivan o que da cuenta de ellas, pretendemos avanzar específicamente en esa línea.

1.2.2. Clasificación de las especificidades.

Podemos afirmar que no hay una sistematización clara y compartimentada de las especificidades que presenta el aprendiz hablante de español. El proceso de aprendizaje de PLE-HE se nos presenta como un proceso que encierra lo que, a simple vista, serían una serie de aspectos que han sido calificados de contradictorios o paradójicos (Ferreira 1997: 143) o, menos radicalmente, de aspectos positivos y negativos (Teixeira-Leal 1977: 82) o de cara bonita y cara fea de las características encontradas (Almeida, 1995: 18).

A la hora de hacer este tipo de valoración algunos autores toman como punto de referencia o como condicionante fundamental el papel de la LM en el proceso. Es el caso, por ejemplo, de Simões y Kelm (1991: 654), que hablan de las ventajas y las desventajas que conlleva el conocimiento del español. Para otros autores el carácter positivo o negativo de la especificidad tiene que ver con el hecho de que se facilite o se dificulte el progreso del aprendizaje (Carvalho, 2002: 598). En este sentido es una apreciación que responde a las necesidades planteadas desde lo que hemos denominado la “óptica del docente”.

La propuesta de clasificación que aquí se hace, se basa, en primer lugar, en la distinción que está explícita en el propio campo de estudio, esto es, en la distinción entre enseñanza y aprendizaje. Planteado en otros términos, podríamos hablar de especificidades internas, las que corresponden al aprendizaje o adquisición de la lengua y especificidades externas, aquellas que se derivan de factores como el tipo de enseñanza o el contexto de la misma que desde fuera vendrían a condicionar el proceso.

Almeida (1995: 16) habla de aspectos internos y externos, pero no en este sentido: *“as dificuldades são uma decorrência (variável) combinada dos aspectos internos e externos do processo de ensino-aprendizagem”*. En el plano interno, el que correspondería propiamente al aprendizaje, el autor apunta factores psicológicos como la motivación, la identificación con la cultura, niveles de ansiedad, bloqueos, experiencias anteriores, etc. Por su parte, en el plano externo, encuadra el enfoque del profesor, material didáctico, etc. Como se puede ver, para este autor las especificidades son el fruto de esos condicionantes de doble naturaleza que desde diferentes planos vienen a dar forma a las mismas.

El hecho de no adscribir las especificidades a un plano concreto tiene como resultado el que éstas queden en una especie de limbo teórico, lo cual no resultaría aceptable desde el momento en que se ha establecido que las especificidades no son fenómenos exclusivos del aprendizaje de portugués, sino que también se producen en el aprendizaje de otras lenguas en diferente medida. Por lo tanto, tienen que estar en un marco aplicable a otros procesos de aprendizaje que tendrán sus propio grado de incidencia del fenómeno.

Tenemos, por lo tanto, una primera distinción dentro de las especificidades que se justifica por la propia naturaleza bifaz del proceso, como proceso de enseñanza/aprendizaje, y que nos remite a:

- especificidades o características del proceso internas, que dependen o se derivan de los mecanismos de aprendizaje
- especificidades o características externas, que se derivan de los mecanismos de enseñanza puestos en práctica.

Así, el primer nivel del cuadro general presentaría esta división:

Especificidades internas:
características propias del
proceso de aprendizaje del
aprendiz

Especificidades externas:
características que se derivan
del tipo de enseñanza que el
aprendiz recibe

La clasificación dentro de las especificidades internas (por simple lógica y coherencia) tiene que venir dada por el propio concepto de “proceso de aprendizaje” que se maneje. De entrada, la adquisición de una lengua puede ser considerada desde

tres perspectivas o enfoques: lingüístico, sociolingüístico y psicolingüístico. El enfoque por el que se opta aquí es este último: lo que está en causa son los procesos cognitivos que están por detrás de la adquisición y uso de la interlengua (IL).

A la hora de considerar dicho proceso, el Modelo Multidimensional (MMD)²⁷ se nos revela como uno de los más completos a la hora de considerar e integrar las múltiples facetas que presenta el proceso de aprendizaje, al tener en cuenta una dimensión propiamente lingüística (con dos planos: el que se refiere al estadio específico de interlengua y el plano del desarrollo) y una segunda dimensión donde tienen cabida los factores llamados sociopsicológicos, afectivos, psicológicos, etc., que influyen en la anterior.

La distinción entre una dimensión lingüística del proceso de aprendizaje y una dimensión social o socio-psicológica, no es exclusiva del MMD; por el contrario tal distinción es común en la ASL y ha servido, por ejemplo, para distinguir diferentes tipos de teorías. La corriente principal de la ASL, como señalan Matsukova y Richard Evans (2004:7), se ha ocupado fundamentalmente de la dimensión lingüística y las llamadas “*social-oriented theories*” han trabajado con esta segunda dimensión.

La ventaja de MMD es que integra estos factores con los lingüísticos de forma que nos ofrece una concepción más amplia de lo que sería el aprendizaje/adquisición de una lengua.

Especificidades internas:
características propias del
proceso de aprendizaje del
aprendiz

Dimensión lingüística del proceso

Dimensión socio-psicológica del proceso

En el proceso de aprendizaje de una lengua se ponen en marcha una serie de mecanismos que permiten la creación de un nuevo sistema lingüístico y que conforman lo que sería la dimensión lingüística del proceso. A su vez, nos encontramos con factores de naturaleza sociopsicológica que condicionan ese proceso: la motivación, la

²⁷ Meisel, Clahsen y Pienemann (1981). Véase apartado 5.4.

identificación con la cultura o los niveles de ansiedad eran algunos de los que se apuntaban en Almeida (1995).

Dentro de la dimensión lingüística, para una visión global del aprendizaje, se hace imprescindible hablar de los dos planos o perspectivas que han sido objeto de estudio en la ASL:

- el plano estático, que corresponde a la interlengua en un punto determinado, donde observaríamos cómo está establecido dicho sistema en un punto de determinado y los mecanismos que intervienen en la creación de la interlengua;

- el plano dinámico, que corresponde a la sucesión de diferentes interlenguas o etapas de desarrollo y perspectiva la progresión del aprendizaje.

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, es fundamental tomar en consideración los procesos psicolingüísticos asociados con la creación (adquisición) y evolución de la interlengua: comprensión y producción (tal y como se ha puesto de manifiesto en los estudios más recientes de ASL) y que integraremos transversalmente en el cuadro de las especificidades.

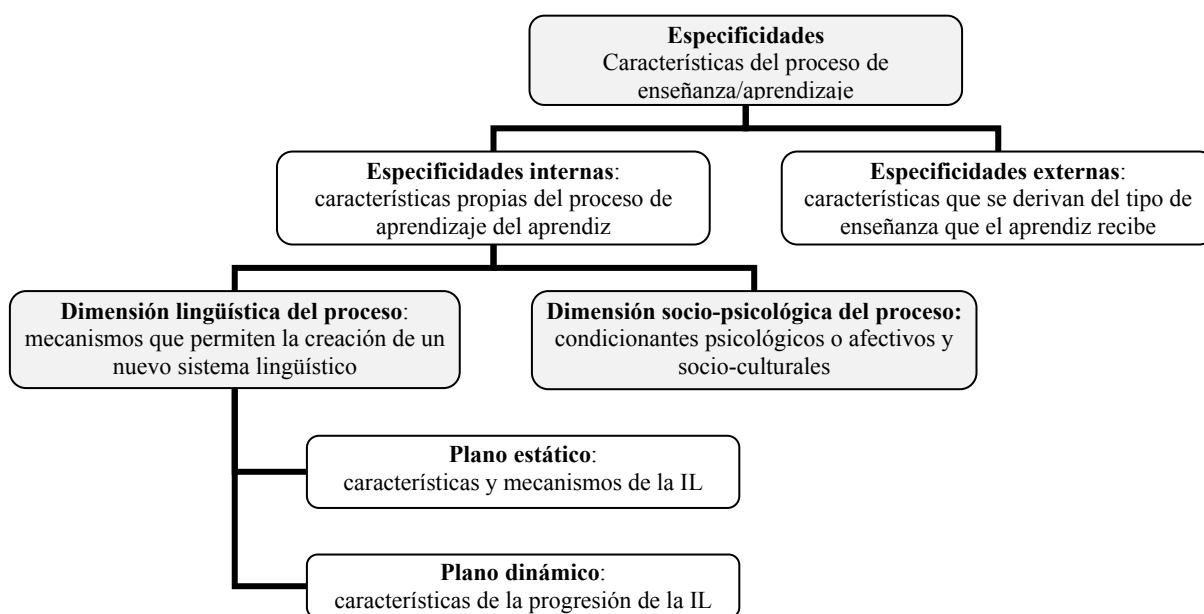


Fig. 2.- Tipos de especificidades.

1.2.3. Especificidades del proceso de aprendizaje.

1.2.3.1. Especificidades en la dimensión lingüística.

- **El aprendiz de PLE-HE como falso principiante.**

Al hablante de español que se inicia en la lengua portuguesa no se le puede considerar como un verdadero principiante, antes bien se le considera como un falso principiante²⁸. En este sentido, Almeida (1995: 15) habla de “*apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro*”.

El considerar al aprendiz como falso principiante supone que debido a su LM, tiene un potencial lingüístico en el sentido de conocimientos y habilidades comunes entre las dos lenguas del cual se deriva este estatuto. Como señala Almeida (1995: 15) “*todo falante de Espanhol já naturalmente conta com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua-alvo e a língua de partida*”. Esto tiene como consecuencia que en la iniciación a la lengua, en lo que sería la primera etapa del enseñanza/aprendizaje, el aprendiz no pertenecería a lo que se considera como un grupo nivel inicial o elemental o A1 según los niveles del Marco Europeo²⁹.

La denominación para esta especificidad está seleccionada, claramente, desde la perspectiva de la enseñanza, puesto que sitúa a los aprendices HE en los niveles que se utilizan normalmente en la distribución en grupos con determinado grado de competencia en la enseñanza de las lenguas.

Por otro lado, esta especificidad se ve confirmada en la práctica y se ilustra muy bien a raíz de los problemas que plantean en lo que se refiere a los criterios en las pruebas de aptitud para la obtención de diplomas de lengua de portugués para extranjeros basados en un enfoque comunicativo y su adecuación para los HE³⁰.

El hecho de que al HE se le atribuya este estatuto tiene su origen, según Almeida (1995: 15), en “*a base comum de que dispõem os falantes educados do Espanhol para aprender Português*”. Son, por lo tanto, los conocimientos y habilidades de que dispone en su LM los que confieren al alumno este estatuto de falso principiante.

²⁸ Por ejemplo, Pagliuchi (1997:87) habla de “falsos iniciantes”

²⁹ Más específicamente, según Jensen (1989: 849), un HE en la primera semana de instrucción sería clasificado en un nivel intermedio-bajo.

³⁰ En Scaramucci (1995), por ejemplo, se tratan los problemas de la evaluación: para un mismo examen de un HE sometido a tres correctores, no hay consenso.

Replanteamiento de la cuestión desde la perspectiva psicolingüística.

Interpretamos que el estatuto de falso principiante es la cara que adopta, desde la óptica de la enseñanza, lo que a la luz del proceso de aprendizaje podemos denominar como estadio cero, en el cual efectivamente el alumno posee los conocimientos y habilidades inherentes a su LM (y otras L2) que condicionarán el proceso.

Desde esta perspectiva, en esta especificidad de la dimensión lingüística del proceso que describe el estadio cero y condiciona los subsiguientes, hay que decir que se recogen en realidad tres aspectos diferentes desde un punto de vista psicolingüístico, cuando se habla de conocimientos y habilidades potenciales. Éstos tienen que ver con el sistema lingüístico en sí y con el uso de esos conocimientos o la actuación, concretamente con el proceso de comprensión y el proceso de producción.

De hecho estos tres puntos son tratados o se pueden tratar como especificidades en sí mismas desde nuestro punto de vista. Esto es, esta especificidad referente al estatuto del aprendiz que se enuncia desde la perspectiva de la enseñanza, se refiere a tres particularidades desde el punto de vista psicolingüístico del aprendizaje:

A) Construcción de la IL ayudada por los conocimientos L1.

El conocimiento o competencia que el hablante posee en su propia L1 ayuda al aprendiz HE en la construcción de la interlengua, en el progreso del conocimiento del sistema lingüístico de la L2. Dado que existe una proximidad entre los dos sistemas que implica una coincidencia parcial de los mismos, esos conocimientos de los que ya se dispone en la L1 facilitarán el aprendizaje de la L2, entendiendo dicho progreso como la construcción de un nuevo sistema lingüístico. Se produce en este sentido una apropiación de la L1 para el desarrollo de la L2.

Con todo, para que ese conocimiento de la LM intervenga en el proceso, debemos introducir en la teoría de aprendizaje la hipótesis de la transferencia como mecanismo gracias al cual, durante la adquisición, se aprovecharán todos los recursos y conocimientos disponibles para lograr los objetivos comunicativos (motivo por y para lo que se aprende una lengua). Esta especificidad se traduciría por tanto en la existencia de “condiciones favorables” (conocimientos de L1 susceptibles de ser utilizados en L2) que hacen viable la transferencia positiva de dichos conocimientos.

Podemos, por lo tanto, considerar que el estadio cero de un HE es diferente del de los hablantes de otras LM, puesto que el conocimiento o competencia que posee de su LM en Estadio 0, cuando se inicia el aprendizaje (estadio I) le permite la transferencia positiva que ayuda en la construcción de la interlengua, agilizando el proceso.

B) Las habilidades receptivas.

Otra especificidad del estadio cero es la que tiene que ver con la llamada inteligibilidad (Jensen 1989; Gavilanes 1996), entendimiento (Ferreira 1995), comprensibilidad o habilidades receptivas (Carvalho 2002). Si antes hablábamos de conocimientos, en este caso se pone de manifiesto una de las “habilidades” que posee el falso principiante, debido a la semejanza o proximidad mencionada.

Esta especificidad consiste en que el hablante de español tiene facilidad a la hora de comprender la LO, en comparación con aprendices de otras lenguas, y son esos conocimientos, de los que hacíamos mención en el punto anterior, los que propician o permiten la comprensión. En esta línea apuntan Teixeira-Leal (1977: 82), que considera que “*the knowledge of one facilitates the aural comprehension of the other*”, o Almeida (1995: 15), que plantea que es el hecho de partir de sus conocimientos de la LM lo que “*lhes permite iniciar a aprendizagem com índice pós-elementar de compreensibilidade do insumo da nova língua*”.

A la hora de justificar esta particularidad se menciona la impresión generalizada o el tópico de entendimiento mutuo que el hablante común manifiesta y que extrae de su experiencia al entrar en contacto con hablantes de esta lengua. Así Jensen (1989), que considera que casi cualquier hablante nativo informado de ambas lenguas tiene una opinión sobre la mutua inteligibilidad, por lo general afirmativa pero con reservas.

Este mismo autor trata de comprobar empíricamente esta particularidad en un experimento para determinar si de hecho ambas lenguas son mutuamente ininteligibles y en qué grado. Dicho experimento consiste en una prueba de comprensión oral preparado para cada una de las lenguas, en la que se procede en primer lugar a la audición de una cinta con grabaciones sobre 4 temas diferentes y a continuación se responde a un test con preguntas de elección múltiple sobre los contenidos de los fragmentos. En sus conclusiones, Jensen (1989: 850) cifra la inteligibilidad de los hablantes de español en un 50% (la de los hablantes de portugués se cifra en un 58%),

probándose así la inteligibilidad en este grado, al menos en este tipo audición pasiva de voces reproducidas electrónicamente, si bien supone que en contextos comunicativos sería posiblemente más alta, por el contacto visual, la transmisión directa de la voz, etc., aunque dificultada por la necesidad de responder activamente a una única audición y por el habla más coloquial o descuidada que se usa en comparación con las lecturas grabadas.

Igualmente se considera que es probable que alcance mayores porcentajes cuando se trate de la comprensión de textos escritos, puesto que la lengua escrita resulta más conservadora y no tiene que observar las reglas fonológicas responsables de la opacidad de la lengua hablada. A esto podemos añadir el ritmo impuesto en la decodificación en una y otra modalidad.

Efectivamente, poseemos datos empíricos que demuestran y cuantifican el grado de intercomprensión que alcanzan los hablantes de ambas lenguas. No obstante, Gavilanes (1996: 180) advierte sobre el hecho de que esta noción debe ser manejada con cuidado, puesto que es un fenómeno gradual. Así, incluso dentro de las comunidades monolingües, hay diversos grados de inteligibilidad.

Ferreira Montero (1996: 189) es más tajante al hablar de manidos tópicos de facilidad de comunicación y entendimiento entre ambos hablantes, lo que, si bien desde ciertos puntos de vista puede llegar a ser una verdad a medias, desde multitud de enfoques es imposible sostener tal aseveración.

De hecho, el experimento de Jensen (1989) se realiza con hablantes del otro lado del Atlántico para la variedad brasileña y no tenemos noticia de ningún experimento del mismo tipo llevado a cabo para la variedad lusa. Sin embargo, el propio Jensen (1989: 848) recoge opiniones de observadores externos (no lingüistas) de que, en el caso del portugués europeo, la intercomprensión no es mutua. Los hablantes de portugués serían capaces de comprender español pero la mayoría de los españoles no serían capaces de comprender portugués.

Respecto a esto, Gavilanes (1996) asume una postura de mutua inteligibilidad, con matices. Sostiene que es la parte portuguesa la que más facilita la intercomprensión, por el hecho de que el español es más inteligible para el portugués que viceversa y porque el portugués siempre ha sido más receptivo que su vecino (Gavilanes, 1996: 180). Los datos de Jensen (1989) apuntan en este sentido para las variantes brasileña e hispanoamericanas, si bien la diferencia no es estadísticamente relevante.

C) Las habilidades productivas y la capacidad de comunicación en la L2.

Desde el punto de vista psicolingüístico, nos interesaría también lo que tiene que ver con el proceso de producción. El estadio cero se podría plantear en los términos de Gavilanes (1996), según el cual tendríamos hablantes monolingües productivos y bilingües receptivos, de forma que no hay intersección en los límites productivos pero sí en los receptivos a la luz de lo anterior.

Sin embargo, en los primeros estadios se reconoce la capacidad productiva de estos hablantes en comparación con los de otras lenguas. Almeida (1995: 15) habla concretamente de ello en los siguientes términos: *“esse “quase falar”, essa “criação possível”, essa facilidade enfim que o falante de espanhol experimenta ao produzir a palavra”*.

Otra forma de abordar la cuestión de la producción con una visión más amplia, que engloba a las anteriores y se relaciona con el estatuto de falso principiante, es la que apunta a lo que sería la perspectiva comunicativa, que sería la suma de las habilidades anteriores. Por ejemplo, encontramos esta perspectiva en Ferreira (1995: 45) cuando sostiene que *“o fato de haver em Português muitas palavras iguais ou parecidas ao Espanhol e de poucas totalmente diferentes, permite que os FE possam comunicar-se com relativa facilidade”* (no nos interesa el motivo aducido, sino la constatación de que los HE se puedan comunicar con relativa facilidad).

El aprendiz HE es, pues, capaz de comunicarse oralmente y por escrito en la L2 tras unas semanas de instrucción, de forma que, ya en los primeros estadios de aprendizaje, presenta esta posibilidad, frente a hablantes de otras lenguas en los que esta capacidad de comunicación temprana no se verifica.

D) El desarrollo o progresión del aprendizaje.

Esta capacidad temprana de comunicación nos lleva a que, desde una perspectiva dinámica y desde el punto de vista psicolingüístico, podamos hablar también de que el avance hacia la LO puede realizarse con más rapidez en los primeros estadios, en comparación con aprendices que tienen como LM lenguas tipológicamente más distantes. Este hecho es constatado a partir de la observación de los profesores en el aula, esto es, en principio no disponemos de estudios que establezcan una comparación

en lo que a este aspecto se refiere. Sin embargo, parece que no hay disensiones en el hecho de que la conjunción de los factores anteriores son los que facilitan la progresión.

Más específicamente, Jensen (1989: 848 y 852) sostiene, siguiendo los planteamientos de Krashen y la *input hypothesis* y el enfoque natural, que la comprensión pondrá en marcha el proceso de adquisición o, en otras palabras, de la construcción de la interlengua.

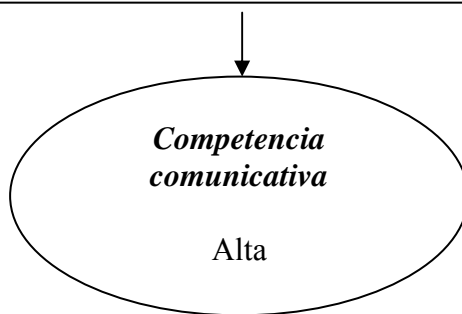
Por otra parte, la coincidencia de elementos del sistema de LM y LO facilitaría la transferencia positiva en la construcción del nuevo sistema, esto es, contribuiría al desarrollo de la competencia lingüística en la LO.

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Aspectos positivos

Plano estático

<i>Comprensión</i>	Capacidad de comprensión alta
<i>Conocimiento L2</i>	Aprendizaje rápido por aprovechamiento de L1
<i>Producción</i>	Desarrollo rápido de habilidades productivas/productividad



Plano dinámico

<i>Desarrollo</i>	Progresión rápida
--------------------------	-------------------

Fig. 3.- Factores positivos en la dimensión lingüística.

Estas especificidades serían consideradas *a priori* como factores positivos, esto es, facilitan el desarrollo hacia la LO. No obstante, como ya hemos apuntado, algunos de ellos tienen una parte negativa que pasamos a ver a continuación.

- **El conocimiento movedizo**

Otra especificidad del proceso de aprendizaje es lo que Almeida (1995: 15 y ss.) denomina “*conhecimento movediço*” y que se refiere a la “*falta de clareza com que são percebidas as diferenças pelos aprendizes*” o a la “*tendência de apagamento das distinções entre elementos lingüísticos da língua de partida e a língua-alvo*”.

Planteamientos similares aparecen en Ferreira (1995: 40): “*a presença desses elementos [da LM] no entanto não é identificada pelo falante como pertencente a um dos sistemas, dificultando o avanço da interlíngua rumo a um padrão desejável da língua-alvo*”³¹.

Se trata de la percepción de una ausencia de definidores claros de aspectos diferenciales de la nueva lengua, de forma que se observa que se “anestesia” lo que llaman sentido de la diferenciación entre las lenguas próximas, es decir, habría una dificultad en separar claramente los dos sistemas.

Si nos detenemos un instante podemos ver cómo en esta especificidad en los términos planteados por los autores se entremezclan en realidad dos procesos psicolingüísticos: por un lado, el que corresponde a la percepción de los elementos diferenciales y que tiene que ver con el proceso de comprensión; por otro lado, el que tiene que ver con la adquisición o incorporación de datos a la interlengua. Asimismo, lo que aquí se nos plantea es una especie de conflicto entre los dos sistemas en ambos procesos.

A esta conclusión o hipótesis del “conocimiento movedizo” se llega a partir de lo observado en la producción, concretamente de las interferencias del español en la producción: Almeida (1995) específicamente remite a aspectos fonológicos segmentales y falsos amigos, Ferreira (1995) a los datos del AE y conclusiones de Lombello (1983) y, por último, Ferreira (1997) remite a los datos obtenidos por la propia autora³².

Un planteamiento similar de la cuestión se encuentra en Teixeira-Leal (1977: 82): “*I am particularly sensitive to the interferences of Spanish, most of which seem not*

³¹ También en Ferreira (1997:142). Véase igualmente como causa de fosilización.

³² Comentamos todos ellos en el punto siguiente dedicado a la interferencia en la producción.

to be perceived by a large number of those who teach both languages, even when they are native speakers of Spanish”, que, como podemos ver, también concluye esto a partir de las interferencias.

Es importante no perder de vista el hecho de que esta particularidad es, por lo tanto, una conclusión o una hipótesis a la que se llega al constatar la incidencia de la transferencia negativa o interferencia en la producción.

Para reenfocar esta cuestión, hay que tener en cuenta también las palabras de Santos (1998: 55) al respecto: “*a semelhança entre os dois idiomas confunde o aprendiz, pois muitas vezes uma palavra é usada em espanhol e em português ora com a mesma função ora com função diferente*”. Si nuestra interpretación es correcta, la autora introduce el problema de la variabilidad en lo que se denomina conocimiento movedizo.

La cuestión aquí no es que no se perciban en absoluto determinadas diferencias sino que no se fijan de forma estable y aparece la variación. En este sentido, hablaríamos propiamente de conocimiento movedizo³³.

Volviendo a los planteamientos de los autores anteriores, la definición de conocimiento movedizo, según nuestra perspectiva, hace honor a su nombre al moverse, como decíamos, entre dos procesos distintos y, más aún, al introducir la cuestión de la variación.

Si, en lo que se refiere a la comprensión, no se reconocen o distinguen algunas de las diferencias sistémicas, obviamente no es posible que pasen a formar parte del conocimiento. Planteado en otros términos, podemos decir que existe *input*, esto es, exposición o contacto con los datos lingüísticos correspondientes de la LO³⁴, pero no se produce *intake*, esto es, la fijación de esos datos, que no pasan a formar parte de la interlengua del aprendiz. Este caso es reconocible en la producción porque no se produce variación de tipo alguno.

Repárese en el hecho de que, de esta forma, la interferencia en la producción no es interpretable desde una concepción monolítica del proceso de transferencia. Es decir,

³³ El elemento en cuestión forma parte del “conocimiento” que el aprendiz posee de la L2. Pero no aparece sistemáticamente en la producción.

³⁴ Las formas *input* y *output* fueron traducidas en un primer momento por Liceras (1996) utilizando las adaptaciones latinas “aducto” y “educto”. La propia autora (1996: 34) considera que esas formas son demasiado confusas y se han impuesto los términos del inglés. Por su parte, la forma *intake* podría ser traducida como “toma de datos”, que parece más adecuada, pero prefiere igualmente la forma del inglés por un problema de consistencia.

las interferencias observables en la producción pueden llegar por “rutas” diferentes. Aquí hemos puesto de manifiesto dos de estas rutas, atribuibles a dos especificidades diferentes:

- no distinción en la comprensión (o percepción engañosa),
- no fijación precisa en la interlengua (conocimiento movedizo).

En lo que se refiere a la primera, estaríamos hablando de la no percepción de la diferencia en el procesamiento del *input*, esto es, a la hora de procesar para la comprensión no se tiene en cuenta determinado aspecto distintivo, que resultaría indiferente al sistema de procesamiento. Una causa posible es la actuación de la LM que bloquearía dicho procesamiento.

Por otro lado, está la cuestión de la fijación estable (de cara a la producción): se puede haber registrado la diferencia, pero no de forma inamovible, y de ahí la variación.

Es necesario, por lo tanto, introducir la noción de *input* diferenciado (o *input* comprensible, utilizando el término de Krashen (1985) en su teoría del monitor) en el sentido de procesable o perceptible, como condición *sine qua non* para la fijación o intake. Con todo, esto, por sí mismo, no es garantía para la producción correcta, como muy bien saben los profesores y los aprendices confrontados con sus errores³⁵.

En conclusión, estamos ante dos fenómenos diferentes (dos especificidades): percepción o comprensión engañosa o indiferenciada y conocimiento movedizo, con consecuencias en la producción, reconocidas como interferencias, pero, en el primer caso, con errores sistemáticos y, en el segundo, con variabilidad en el elemento en causa.

No obstante, no podemos olvidar la existencia de una tercera posibilidad que correspondería a otro fenómeno de transferencia particular: aquellos elementos para los que no ha habido *input* en absoluto, que, en principio, serían en la práctica como los producidos por percepción indiferenciada y muy difíciles de distinguir, puesto que, aunque el *input* en el aula sería controlable, no así los datos a los que están expuestos los aprendices fuera del aula. Este tipo de interferencias pueden obedecer a un mecanismo consciente, a una estrategia de comunicación en la que el aprendiz se plantea la hipótesis de que, dada la similitud entre las lenguas, tiene grandes posibilidades de éxito si acude a su LM y prueba con una forma tomada de ésta; pero

³⁵ Basándonos en nuestra propia experiencia, es frecuente que los aprendices de portugués literalmente se enojen consigo mismos y exclamen "¡si yo sé que se dice así en portugués, pero es que se me escapa la forma del español!" y justifiquen el error diciendo que ha sido un lapsus o un desliz.

también es un mecanismo de la adquisición de lenguas mediante el cual, en el proceso del aprendizaje, enfrentados a la comprensión o a la producción, se disponibilizan todos los recursos existentes para la consecución de la comunicación. La fuente fundamental es el conocimiento de la propia L1 así como de otras L2.

En conclusión, se constata que en el proceso de aprendizaje aparecen interferencias del español en el uso del sistema en construcción o interlengua (IL). Sobre esta base se formulan estas dos hipótesis: la percepción indiferenciada y la fijación imprecisa o conocimiento movedizo a partir de la existencia de diferentes procesos psicolingüísticos generales (a tratar en el capítulo 2). Respecto a estas especificidades que derivamos de la original, mantenemos el hecho de que vendrían dadas *en último término* por la semejanza de las lenguas o proximidad con la L1³⁶. Asimismo, el conocimiento movedizo sería la cara negativa del uso del conocimiento L1 en la construcción de la interlengua que permitía un aprendizaje rápido.

- **Las interferencias**

Los errores o desvíos de la producción no son todos causados por la L1, esto es, no son exclusivamente interferencias del español; sin embargo son los más obvios (Carvalho, 2002; Taralo y Myhill, 1983), de forma que tales interferencias, debido a la frecuencia con la que aparecen en la producción, vienen a ser otra de las características o especificidades del proceso. Como ya hemos señalado, la interferencia es un tipo de error que se encuentra no sólo en el caso de lenguas próximas, sino también cuando las lenguas son distantes. Lo que varía es su incidencia en la producción y ésta es bastante alta en el caso de los hablantes de español aprendices de portugués.

Las observaciones que los investigadores hacen en este sentido y su consideración como especificidad apuntan, en concreto, a la cantidad de interferencias que se producen. Por ejemplo, Ferreira (1995: 41) comenta que “*os FE [falantes de espanhol] de perfil típico não conseguem atingir uma produção adequada sem as constantes interferências da sua língua materna e do próprio sistema interlingüístico em construção*”. Más radical es la visión de Santos (1998: 49) que encuentra que “*o que*

³⁶ Queremos hacer hincapié en la expresión “en último término”. La semejanza o proximidad de las lenguas, por sí misma, no tiene poder explicativo si no se interpone un fenómeno o mecanismo que desencadene lo contemplado por las especificidades propuestas.

normalmente observamos é o uso do espanhol com algumas pinceladas de português” o la de Teixeira-Leal (1977: 82) que considera que *“the interferences are a second nature to the students”*.

La interferencia en la producción como especificidad se basa en la experiencia de los profesores y su observación de los datos lingüísticos de la producción. Por ejemplo, Ferreira (1997) presenta los resultados obtenidos en el seminario práctico *“Português/interface com o Espanhol”*, cuyo objetivo era sensibilizar a los profesores respecto a los problemas de la fosilización. Utiliza para ello las grabaciones y transcripciones hechas con la producción de dos hablantes de español para que los profesores asistentes al seminario clasifiquen los errores de la interlengua, verifiquen el grado de aceptabilidad y sugieran estrategias para superar esas dificultades. El hablante A era uruguayo, estudiante en un contexto formal L2 durante 4 meses y con un nivel de escolaridad alto (alumno de postgrado). El hablante B, chileno, residente en Brasil durante 8 años sin instrucción formal, con un grado de escolaridad medio. En el nivel léxico del sujeto A señalan *“uma transferência absoluta do Espanhol para o Português e o uso, algumas vezes, de palavras que não pertencem ao léxico do Português nem ao do Espanhol”*. En términos generales, *“se observava forte interferência da língua nativa”*. En el caso del hablante B encuentran *“eventuais transferências negativas da língua materna apenas na produção espontânea”*.

Se verifica así la incidencia de la transferencia en ambos casos, siendo menor en un contexto de adquisición que en el caso de la instrucción formal, aunque también habría que considerar el grado de exposición diferente entre uno y otro. El único reparo a este estudio es que no se presentan datos cuantitativos sobre la incidencia de la interferencia en relación con otros tipos de errores.

Aceptada su importancia en la producción, Gavilanes (1996: 181) nos da una visión de la interferencia estableciendo un paralelismo con el ruido en los canales de audición. Así, las divergencias entre los códigos de dos lenguas distintas se pueden considerar también como otro tipo de ruido y se pueden denominar como interferencias en el código. En la misma línea, Almeida (1995: 18) plantea las dificultades para el interlocutor estándar a la hora de filtrar los ruidos del sistema de la IL estacionaria.

A la hora de buscar explicaciones a la incidencia de la interferencia en la producción, se nos remite a la proximidad lingüística. Por ejemplo, Ferreira (1995: 40) encuentra que *“se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa”*.

Es también el caso de Santos (1998: 49), que afirma que *“essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique sem as constantes interferências da sua língua nativa”* y Ferreira (1995: 70), para quien *“a interlíngua observada é caracterizada por forte influência da língua materna na língua-alvo, ocasionada pela proximidade tipológica entre as línguas”*

No vamos a negar aquí que la proximidad de las lenguas es un factor fundamental en la incidencia de la interferencia en la producción; sin embargo, insistimos en que la proximidad tipológica no explica la interferencia si no se interpone un mecanismo o fenómeno que se sirva de esos datos, esto es, que procese esa semejanza y la explote para la construcción y uso de la interlengua. Dicho de otro modo, la causa de las interferencias, la explicación de las mismas es el mecanismo de la transferencia, no la proximidad lingüística, puesto que como ya hemos apuntado la transferencia funciona en casos en que no se verifica la proximidad en este sentido.

- **La fosilización**

Ferreira (1995, 1997) y Santos (1998) son las autoras que más se han detenido en esta especificidad, que localizaríamos en la dimensión del desarrollo o progresión. Para Ferreira (1997: 144) la fosilización se define *“como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas lingüísticos, o da sua língua – materna e o da nova língua”*.

Por su parte, Santos (1998: 50) remite a la definición establecida por Selinker³⁷ y, de forma genérica, considera que se trata de *“a interrupção do desenvolvimento sistemático da interlíngua”*. Esta última definición es la que manejaremos cuando nos refiramos a la fosilización.

Por otro lado, la fosilización es la responsable de lo que se conocería como “portuñol”, que *“no processo de aquisição/aprendizagem pode ser observado como um estágio interlíngua com níveis de fossilização bastante acentuados”*; de esta forma Ferreira (1995: 39) recoge una definición científica de este término usado coloquialmente.

³⁷ Selinker (1972: 215): *“fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL”*.

También Almeida (1995: 18) utiliza el término “portuñol” para referirse a que la interlengua “*se estabiliza em certo patamar intermediário ou mesmo estaciona*” en ese nivel fosilizado.

En lo que se refiere a la fosilización en el caso concreto de los hispanohablantes, podemos apuntar tres particularidades que le dan ese carácter de especificidad. La primera de ellas se refiere al estadio en que se produce la fosilización: se habla de la fosilización precoz, lo cual se convierte en uno de los peligros mayores (desde la óptica de la enseñanza) para el aprendiz, dado que la fosilización se produce ya en estadios muy tempranos del proceso de aprendizaje³⁸. Tanto es así que, según Ferreira (1997: 143), en algunos casos, “*o fato é que o falante de Espanhol não supera essa fase inicial de interlíngua*”.

La segunda característica de la fosilización en los hablantes de español es que además de suceder en el inicio de los primeros contactos con la LO, ocurre independientemente del hecho de que sea un contacto formal o informal (Santos, 1998: 54).

Finalmente, la tercera característica es el hecho de que se produzca la fosilización a pesar de haber condiciones favorables para que no se produzca, es decir, este fenómeno se produce incluso cuando se verifican factores positivos para el avance de la interlengua; por ejemplo, Ferreira (1995: 41) habla de una actitud positiva en relación al país y al pueblo y de la situación de inmersión en la que se encuentran los aprendices a los que se refiere.

Causas de la fosilización precoz.

La causa principal a la que se asocia la fosilización es que, desde muy pronto, la interlengua del aprendiz le sirve para satisfacer sus necesidades comunicativas, esto es, para entender y hacerse entender, sin que haya bloqueo en la comunicación. Se trataría de una tendencia a “parar de aprender” desde el momento en que se alcanza la competencia funcional o por percibir que ciertos elementos no son cruciales para generar una comunicación efectiva.

³⁸ Ferreira (1995: 43): “*consideramos que em se tratando de FE há que se dar uma atenção especial a eles para que não aconteça a fossilização logo no início do processo*”. Santos (1998: 49): “*essa interlíngua que se desenvolve possui características de fossilização que se estabelecem no início do processo de aprendizagem da interlíngua*”.

Lombello (1983)³⁹, en un estudio en el que realiza un análisis de errores a partir de dos grabaciones de un hablante de español en situación de inmersión, llama la atención hacia la postura del entrevistado: en la primera, cuidaba la forma mientras que en la segunda no estaba preocupado por ésta mas sí por el contenido, ya que sabía que los hablantes nativos lo entendían sin problemas, si bien era consciente de que cometía errores.

La fosilización se asocia, por lo tanto, con la capacidad de comunicación (Ferreira, I. 1997; Santos, 1998). Ese fenómeno del proceso en su dimensión lingüística tiene un efecto negativo por cuanto se produce un cese de la progresión en el aprendizaje. Sin embargo, en la fosilización también inciden otros factores de esta dimensión, por ejemplo el entendimiento recíproco o capacidad de comprensión alta (Santos, 1998: 52), puesto que esta capacidad forma parte de la competencia comunicativa. Pero también entran en juego las especificidades que hemos denominado como conocimiento movedizo (fijación imprecisa) y la percepción indiferenciada. Así, Ferreira (1997: 145) apunta que “*a fossilização pode ser decorrente da não distinção por parte do aprendente entre os dois sistemas lingüísticos do Português e do Espanhol*”. Por su parte, Carvalho (2002: 603) habla de la falta de percepción de los desvíos por el hablante, la distancia entre interlengua y LO es diferente de la que el aprendiz percibe⁴⁰.

Téngase en cuenta que, tras todos estos factores apuntados, que pertenecen a la dimensión lingüística, está la sombra de la semejanza o proximidad. Por ejemplo, para Santos (1998: 52) la fosilización se debe a la facilidad para comunicarse y esto se explicaría “*pela grande semelhança entre as duas línguas*”⁴¹.

Los condicionantes de la fosilización no se extienden sólo a lo largo de la dimensión lingüística, sino que tienen ramificaciones en la dimensión psicológica. Lógico, por otra parte, pues nos encontramos con un problema crítico que hace peligrar el proceso en sí.

Una vez alcanzado ese punto en que la comunicación es posible, se reforzaría el fenómeno al que se ha dado el nombre de facilidad aparente o mito de la facilidad⁴². En consecuencia, el grado de motivación del hablante de español, tanto en un escenario

³⁹ Cit. por Santos (1998: 54 y ss.)

⁴⁰ Asimismo, apunta que los participantes con mayor consciencia metalingüística tienen más control de la estrategia de conocimiento de L1.

⁴¹ Para Ferreira (1995: 40), “*se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização*”.

⁴² Véase el apartado 2.3.2., página 56, de este capítulo.

formal (en el aula) como en un escenario de comunicación real, bajaría, acompañándose de la acomodación en determinado nivel de lengua, con el consiguiente desinterés en la progresión del aprendizaje (Santos, 1998).

Se señala, además, la existencia de un tipo de alumno que se convence de que tiene una buena producción en la LO y por eso ya no se esfuerza más en progresar. Muchas veces estos aprendices tienen el convencimiento de que hablan la LO. A partir de esto es más difícil enseñar una lengua a alguien que cree que ya la habla.

Los factores externos (relacionados con el proceso de enseñanza) también contribuirían a la fosilización, específicamente el ritmo de las clases, lento para este tipo de aprendices, y los materiales utilizados, elaborados para hablantes de otras lenguas, que inciden negativamente en la motivación del alumno en ese contexto de aprendizaje.

En conclusión, la “fosilización precoz” es un fenómeno que afecta a la progresión del aprendizaje e implica un cese de la misma; se produce cuando se alcanza un grado de competencia que permite la comunicación con los hablantes nativos. En los hablantes de español, el fenómeno se considera precoz, ya que ocurre en una etapa temprana del aprendizaje, paralelamente con el propio desarrollo de la capacidad comunicativa, es decir, la fosilización se produce pronto porque el aprendiz consigue comunicarse pronto.

DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA

Aspectos negativos

Plano estático

<i>Comprensión</i>	Percepción indiferenciada
<i>ConocimientoL2</i>	Fijación imprecisa
<i>Producción</i>	Interferencias

Plano dinámico

—————→

<i>Desarrollo</i>	Fosilización precoz
--------------------------	---------------------

Fig. 4.- Factores negativos en la dimensión lingüística.

- **Conclusiones sobre las especificidades internas o del aprendizaje en la dimensión lingüística.**

En la dimensión lingüística distinguimos, por lo tanto, los siguientes aspectos que podemos considerar como especificidades del proceso de aprendizaje, esto es, que permiten describir dicho proceso. En la visión estática del mismo, desglosada en los tres grandes procesos psicolingüísticos, se encuentra que:

- en la comprensión habría una alta inteligibilidad, esto es, un alto grado de comprensión de la LO; sin embargo también se encontraría la percepción indiferenciada, que se traduce en la invisibilidad de ciertos elementos diferenciales entre L1 y LO.
- en lo que se refiere al conocimiento o competencia L2, como aspecto positivo verificamos que existe un uso del conocimiento preexistente de la L1 en la construcción de la interlengua, aspecto que denominamos aprovechamiento del conocimiento L1. Pero el hecho de servirse de datos de L1 similares en la L2 tiene también un lado negativo que se refiere al conocimiento movedizo o fijación imprecisa de la LO, que hace referencia a la variabilidad y se manifiesta con la alternancia de L1 y L2 en la producción de determinados elementos o estructuras.
- en la producción, se apunta como especificidad la productividad alta del aprendiz HE desde los primeros estadios del aprendizaje, si bien se produce una alta incidencia de la interferencia en su producción.

En último lugar, en lo que se refiere al desarrollo, a la visión dinámica del proceso, la progresión rápida, como factor positivo apuntado, se trunca precozmente en estadios de interlengua fosilizada.

Todas estas especificidades se deben a la influencia de la L1, influencia que se justifica a partir de la proximidad existente entre las dos lenguas.

1.2.3.2 - Especificidades en la dimensión psicológica.

En la dimensión psicológica, las especificidades de los hablantes de español son tratadas de forma tangencial (por no decir vaga), sin que exista sistematización de las particularidades, ni relación interna de causalidad entre ellas; asimismo la verificación empírica cuantificada de los fenómenos en causa es anecdótica.

Se mencionan una serie de factores que definirían el “estado psicológico” del HE, basados, como hasta el momento, en la observación del profesor. Encontramos además difusas líneas de relación con las particularidades de la dimensión lingüística, apuntándose a veces una posible causa o una posible consecuencia, sin argumentación de ningún tipo. Intentaremos presentar de forma organizada (en la medida de lo posible) los factores que se han tomado en consideración.

Se ha observado que el aprendiz HE encara el proceso de aprendizaje con una sensación de seguridad y confianza (Almeida, 1995: 16). Sin embargo, a nuestro entender, lo que propiamente incidiría en el proceso de aprendizaje desde la dimensión psicológica, sería lo que se deriva de este estado, es decir, consideramos la seguridad y la confianza como estados que provocan actitudes concretas o efectos determinados. La sensación de confianza, por ejemplo, hace que se asuman más riesgos –siendo los peligros el error y la imposibilidad de comunicación-, de forma que el aprendiz es más activo en la producción porque no tiene dudas sobre su capacidad de hacerse comprender. Este aspecto se considera un factor favorable para que se produzca el avance de la interlengua, puesto que una de las máximas del enfoque comunicativo es el *learning by doing*.

Otro de los aspectos observados, relacionado con la capacidad de riesgo y sus causas y consecuencias, es el grado de motivación: los aprendices están altamente motivados en los estados iniciales del aprendizaje. La capacidad de entendimiento y el despunte precoz de las habilidades productivas serían los factores que desde la dimensión lingüística inciden en este grado de motivación que impulsa al alumno en el desarrollo de la interlengua (Carvalho, 2002).

Asimismo, hay que sumar a todos estos factores el bajo grado de ansiedad. Un nivel bajo de ansiedad hace que el alumno se desinhiba y no se bloquee en las situaciones de uso de la LO, al mismo tiempo que facilita el aprendizaje. A nuestro entender este punto está también íntimamente ligado a la sensación o estado de seguridad y confianza.

Una forma alternativa de considerar estos factores estaría justificada en términos de sensación de control, que aplicamos también desde una perspectiva psicolingüística a los procesos en causa:

- sensación de control del aprendizaje: el aprendiz se siente seguro ante la tarea del aprendizaje, puesto que sus conocimientos previos le facilitan la tarea de forma que tendríamos un **alto grado de seguridad** en el proceso de aprendizaje.

- sensación de control de la comunicación (comprensión y producción): el aprendiz tiene unos **niveles bajos de ansiedad** en las situaciones comunicativas puesto que consigue entender y hacerse entender.

Por otro lado, habría que tener en cuenta el **grado de motivación**, que tiene que ver con la voluntad de aprendizaje y el interés en el mismo que presenta el aprendiz. Se considera que la motivación de los aprendices HE es alta, al menos en los estadios iniciales, y serían la capacidad de entendimiento y el despunte precoz de las habilidades productivas los que motivarían al alumno para avanzar en el desarrollo de la interlengua.

- **La facilidad engañosa o el mito de la facilidad.**

Hasta el momento hemos presentado la cara amable de la dimensión psicológica, es decir, aquellos factores que contribuyen al progreso de la interlengua. La cara negativa de todo lo anterior vendría representada por el fenómeno denominado “facilidad engañosa” en Almeida (1995) o lo que Ferreira (1995) llama el “mito de la facilidad”. Este fenómeno nos sirve para definir un estado psicológico prototípico del aprendiz que se traduciría en la siguiente ecuación: puesto que es muy parecido, es muy fácil. De esta forma, el hablante de español tiene la impresión de que la tarea de aprendizaje y uso de la LO se verá simplificada por esa proximidad y no será necesario hacer un gran esfuerzo⁴³.

El planteamiento que subyace a este fenómeno es el de que las lenguas próximas *“convidam o aprendente a viver cognitiva e sócio-afetivamente numa zona de enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes”* (Almeida, 1995: 19). Nuestra visión del mismo es ligeramente diferente: el fenómeno o especificidad denominada “mito de la facilidad” tal y como se ha definido es, por sí mismo, neutro. Lo “negativo” serían algunos de los efectos en la dimensión psicológica y la interacción de éstos con aspectos de la dimensión lingüística.

Nuestro argumento es que *a priori* pensar que algo es “fácil” no tiene que tener necesariamente efectos negativos. Sin embargo, en la coyuntura particular del proceso de adquisición de los HE sí se producirán efectos negativos, a la par de positivos.

⁴³ Almeida (1995: 16): *“as semelhanças podem suscitar a sensação de que a tarefa de aprendizagem vai ser em parte facilitada”*.

Bases de la hipótesis del mito de la facilidad.

El mito de la facilidad se basaba en la observación de los profesores, que atribuyen determinadas actitudes y comportamientos de los alumnos a esta idea y que relacionan con aspectos que se reflejan en la dimensión lingüística.

Alonso Rey (2004) se plantea la cuestión de si existe realmente esta idea, es decir, si los aprendices hablantes de español piensan realmente que aprender portugués es fácil, y parte de la base de que la cuestión de la idea de facilidad puede ser contemplada en dos momentos diferentes:

- en el estadio cero del proceso de aprendizaje
- durante el propio proceso de aprendizaje

En el primero se trataría de la idea preconcebida que uno puede tener de una lengua que no ha aprendido o adquirido; en el segundo, de la imagen que se tiene de la misma durante el proceso.

La primera de ellas, la idea preconcebida de una lengua desconocida es la que aparece reflejada en las palabras de Almeida (1995: 15): “*o sentimento de “quase-falar” leva os alunos mais jovens e autoridades de ensino desavisadas a presumir que o falante de Espanhol nem precisaria de aprender o Português – eles já o “sabem” naturalmente*”. El mito de la facilidad en el estadio cero se deriva de la especificidad anteriormente apuntada llamada comprensibilidad o inteligibilidad (capacidad de comprensión alta en nuestro cuadro).

En lo que se refiere al mito durante el proceso de aprendizaje, Alonso Rey (2004) lleva a cabo un experimento para verificar empíricamente si los aprendices tienen esta idea sobre el aprendizaje de la lengua portuguesa, al menos en los primeros estadios. Se trata de una encuesta realizada a 60 estudiantes de Lengua portuguesa I al finalizar el primer cuatrimestre de instrucción.

Una de las preguntas se formulaba en los siguientes términos: ¿considera el portugués una lengua fácil o difícil de aprender? En la presentación del cuestionario se invita a los participantes a hacer los comentarios que consideren pertinentes. Dos tercios de las respuestas son respuestas directas y, dentro de éstas, un 90% reconocen el portugués como una lengua fácil. En las respuestas indirectas, las del tercio restante, se hacen valoraciones del grado de facilidad / dificultad de aspectos concretos de la lengua (comprensión y expresión, léxico y gramática, pronunciación, etc.).

Son interesantes también los comentarios acerca de la similitud con el español (u otras LM próximas): en 17 respuestas se hace mención de la proximidad con la lengua o lenguas maternas con los siguientes resultados:

Proximidad como factor positivo 10/18	55,5 %
Proximidad como factor negativo 6/18	33,3%
Proximidad como factor negativo y positivo 2/18	11,1%

En el segundo punto de la encuesta, se pregunta por el grado relativo de dificultad respecto a otras lenguas con los siguientes resultados:

LENGUA	PUNTUACIÓN
Japonés	4.92
Ruso	4.83
Alemán	4.38
Francés	2.97
Inglés	2.89
Portugués	2.11
Italiano	2.05

Los datos obtenidos son reanalizados, dado que los informantes no se han iniciado en todas las lenguas que aparecen en la encuesta. Para comprobar si la puntuación relativa varía teniendo en cuenta este factor, se recogen en un nuevo cuadro las puntuaciones de aquellas lenguas en las que han tenido formación y las correspondientes al portugués para observar si hay variación. Los resultados son:

Segunda lengua	Nº de encuestados	Puntuación de L2	Puntuación portugués
Inglés	49	2,7	2,1
Francés	37	2,9	2,1
Alemán	11	3,8	2
Italiano	8	1,8	2,4

Las conclusiones del estudio son que, efectivamente, se detecta la existencia de esta especificidad que conocemos como mito de la facilidad o facilidad engañosa, dada la puntuación relativa obtenida y las respuestas directas.

A la luz de los comentarios, se hace patente que la proximidad es un factor relacionado con este mito, según la interpretación de los propios aprendices. De hecho, es visto como un factor facilitador del aprendizaje por más de la mitad de los encuestados. Sin embargo, un alto porcentaje es consciente de que esa proximidad representa también una dificultad para el progreso de la interlengua.

- **Conclusiones.**

Dentro de las especificidades, aquellas que corresponden a la dimensión psicológica son sin duda las que constituyen la *terra ignota* de la descripción. Repárese en el hecho de que en ningún momento se ha hecho la más mínima referencia a una teoría que sistematice, defina, describa o considere los factores psicológicos y su repercusión en el proceso de aprendizaje. Lo único que sabemos a ciencia cierta es que hay evidencias de que existe algo denominado “mito de la facilidad”, que se traduce en una determinada visión del proceso de aprendizaje por parte del aprendiz. Esta visión consideramos que no es por sí misma positiva ni negativa, antes bien está relacionada con factores que pueden contribuir o no al progreso del aprendizaje y, a partir de ello, ser calificados de positivos o negativos.

El mito de la facilidad formaría parte de lo que hemos denominado sensación de control del aprendizaje, el aprendiz tiene un grado de seguridad alto que dependería del fenómeno denominado “mito de la facilidad”, según el cual el aprendiz considera que el proceso de aprendizaje de esta lengua es fácil.

La parte negativa de una visión de este tipo por parte del aprendiz sería el descuido o despreocupación del proceso de aprendizaje, como si no fuese necesario poner un gran empeño en la tarea, que hace que decrezca la atención hacia el mismo.

En lo que respecta a la sensación de control de la comunicación, el hecho de poder hablar de un grado bajo de ansiedad, que implica riesgo y desinhibición, conlleva (como parte negativa) el que se preste menos atención a la corrección y adecuación en beneficio de lo puramente eficaz en lo que a lo comunicativo se refiere.

No avanzaremos más en esta línea y planteamos esta hipótesis con todas las cautelas, puesto que no disponemos de una base teórica sólida que nos lo permita, ni está en nuestros objetivos el desarrollar esa línea de investigación. De forma que pensamos abordar en futuras investigaciones:

- cuáles son los factores psico-afectivos que condicionan el proceso de aprendizaje de una lengua
- cuáles de esos factores se manifiestan en el PLE-HE de forma específica y cómo
- por qué con esos valores determinados
- cómo evolucionan conforme avanza el proceso de aprendizaje
- cómo interaccionan las especificidades de la dimensión lingüística y psicológica

El primer punto remite a la búsqueda de una teoría de ASL que nos proporcione una base teórica y un marco descriptivo (al menos) general. El segundo nos conduce a la aplicación de esa teoría al PLE-HE para determinar las especificidades del proceso, verificándose empíricamente la incidencia de las mismas. El tercero viene a colación de los casos de fosilización, visto que parece que en determinado momento se produce un frenazo en la evolución de la interlengua. El cuarto punto ahondaría en la interrelación de las especificidades de las diferentes dimensiones, es decir, cómo influyen en una u otra dirección y se retroalimentan los diferentes factores.

1.2.4.- Especificidades del proceso de enseñanza.

Al hablar de estas especificidades nos referimos a una serie de factores externos al proceso de aprendizaje, que tienen que ver, en rigor, con el proceso en la enseñanza o la acción didáctica. Son aquellos que tienen que ver con el contexto de adquisición y vienen a influir o, más concretamente, interactuar en el proceso de aprendizaje, de naturaleza interna. Los factores apuntados dentro de este apartado tienen que ver, por consiguiente, con la instrucción, con la enseñanza formal de la lengua en el aula.

La primera cuestión que se plantea a la hora de hablar de la enseñanza de PLE-HE es la inadecuación de los materiales y programas para este tipo de aprendices. Como apunta Ferreira (1995: 43) “*frequentemente são utilizados materiais elaborados para falantes de outras línguas*”⁴⁴.

⁴⁴ También apuntado, entre otros, por Santos (1998: 49).

El uso de estos materiales no específicos se debe fundamentalmente a dos motivos: por un lado, a la falta de este tipo de materiales (que ya ha sido comentada); por otro lado, a la composición heterogénea de los grupos de clase (con alumnos con diferentes LM). Éste es el caso que apuntan Simões y Kelm (1991: 654): *“uma das características mais notáveis dos programas de português como língua estrangeira nas universidades americanas é a heterogeneidade dos grupos de estudantes”*. Esto supone *“dificuldades para estabelecer não só um método de ensino como também os critérios a utilizar numa avaliação justa [...] Essa questão vem preocupando muito os educadores nos EUA e no Brasil há algum tempo”*, y también es un problema al que se enfrentan en Portugal y en las universidades españolas, al encontrarnos en las clases de portugués con alumnos con otras lenguas maternas. La solución obvia sería, cuando fuese posible, establecer una separación de esos grupos.

Lo que está claro es que, como apunta Ferreira Montero (1996: 196), *“no puede ser enfocada de la misma manera la enseñanza del portugués a hispanohablantes [...] que su enseñanza, por ejemplo, a anglófonos.”* Puesto que, cuando se utilizan ese tipo de materiales, se produce una situación como la que describe Santos (1998: 55): *“temos presenciado situações na sala de aula nas quais o falante de espanhol se sente extremadamente entediado com o material que lhe é apresentado para a aprendizagem da língua portuguesa [...] advindo na maioria dos casos um total desinteresse”*.

Las clases resultan poco atractivas o insatisfactorias para los aprendices, lo cual conduce a la desmotivación. Esos materiales están por debajo de las posibilidades cognitivas de los aprendices, el ritmo de la clase se hace demasiado lento y no ayuda en la progresión hacia la lengua objeto; por lo que se descarta la secuenciación habitual de los contenidos (Ferreira, 1995; Simões y Kelm, 1991; Almeida, 1995).

Sin embargo, la solución no pasa por la aceleración del desarrollo de las clases: no se trata de enseñar a un ritmo acelerado sino de preparar un programa de enseñanza que aproveche los aspectos positivos de los que se beneficia el estudiante y, al mismo tiempo, que identifique y proponga soluciones en áreas potencialmente problemáticas (Simões y Kelm, 1991).

Como factores externos, tenemos, pues, los que se derivan del uso de programas y materiales concebidos para hablantes de otras lenguas (o más exactamente de ninguna lengua en particular). El problema parece estar en la selección y secuenciación de los contenidos. Jordan (1991: 789) considera que, dada la similitud de ambas lenguas, es posible no entrar en ciertos puntos que serían necesarios con hablantes de otras lenguas

como el inglés (por ejemplo, la diferencia entre ser y estar, el subjuntivo, ...). Pletsch (1993: 500) también aboga por una forma económica y eficaz de adquirir la lengua que evite la lentitud en la secuencia y la práctica innecesaria de estructuras.

Estos problemas de selección y secuenciación se solucionarían mediante el uso del análisis contrastivo, que puede resultar útil como instrumento de análisis desvinculado de la “Hipótesis del AC” (HAC) como teoría de adquisición de segundas lenguas, esto es, que considera la transferencia como mecanismo único de adquisición y le da a los resultados del análisis el valor de predicciones. De hecho, la posición con la que se relaciona es la de lo que se conoce como versión débil de la HAC, esto es, el AC serviría para dar cuenta de algunos de los resultados del análisis de errores (Santos, 1998; Gavilanes, 1996; Ferreira, 1995).

En Alonso Rey (2004) encontramos como usos para el AC en la enseñanza de PLE-HE: el establecimiento de áreas de dificultad (bajo la supervisión del AE) y el recorte de contenidos, ya mencionados, pero también propuestas relativas a su uso en la presentación de contenidos y en estrategias de concienciación de la diferencia y dificultades a enfrentar.

En conclusión, como factores externos que pueden estar dificultando el avance de la interlengua se hace alusión a los materiales utilizados en el aula cuando no son específicos para este tipo de aprendices. El uso de estos materiales inapropiados se debería a la escasez de los mismos en el mercado o la imposibilidad de usarlos por la heterogeneidad de los grupos.

Tales materiales no específicos para HE hacen que el ritmo de la clase sea lento, en lo que se refiere a la progresión, de forma que no se explotan las capacidades potenciales del aprendiz en la dimensión lingüística (lo que se refiere a comprensión, conocimiento, producción y desarrollo de la interlengua). Esto deriva en una sensación de aburrimiento, el aprendiz se desmotiva y pierde interés, reflejándose en los consiguientes parámetros de la dimensión psicológica. Además, puesto que lo que se trabaja en el aula le resulta fácil o consabido, se refuerza en la mencionada dimensión el “mito de la facilidad” y sus consecuencias.

1.3.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS EN EL TRATAMIENTO DE LAS ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Las especificidades que hemos apuntado constituirían una teoría descriptiva del proceso de aprendizaje PLE-HE en la que se ponen de relieve una serie de aspectos constatados en la observación de dicho proceso. El paso siguiente es conducirnos desde esa teoría o marco descriptivo a una teoría explicativa, esto es, proponer lo que sería la causa o causas de esas especificidades. Proporcionar tal explicación en definitiva, supone explicar el proceso de aprendizaje de una lengua, proponer una teoría de ASL que dé cuenta del proceso y esas particularidades observadas, en nuestro caso esbozar apenas una teoría de este tipo que tenga en consideración uno de los fenómenos más marcados en el proceso de aprendizaje de PLE por HE como es el caso de la transferencia.

Procedemos aquí a la revisión de los fundamentos teóricos de las especificidades del proceso de aprendizaje en su dimensión lingüística. Nos imponemos esta restricción ya que este trabajo apunta directamente al fenómeno de la transferencia. Aunque tendremos en cuenta las líneas de conexión con la visión dinámica y la dimensión psicológica, éstas, en principio, quedan fuera del alcance de este estudio. Analizamos aquí, por tanto, las teorías en las que se ha venido inspirando el PLE-HE, estableciendo en primer lugar los fundamentos de tales teorías de ASL para ver, acto seguido, las referencias que encontramos en los estudios sobre las especificidades.

1.3.1.-La filiación con la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC).

1.3.1.1.- La Hipótesis del Análisis Contrastivo.

Tal y como afirman Larsen-Freeman y Long (1994: 55), es posible considerar que la “Hipótesis del Análisis Contrastivo” (HAC) es una teoría de adquisición de segundas lenguas (ASL) antes de que esta área de estudio existiese como tal. El nacimiento de la ASL moderna (que se hace coincidir con el desplazamiento de la atención del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje) para la mayor parte de los investigadores se produce bien con Corder (1967), para unos, bien con Selinker (1972), para otros. En cualquier caso, los presupuestos básicos de la “hipótesis del AC”

aparecen formulados en Fries, con *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de 1945 y Lado, con *Linguistic Across Cultures* de 1957⁴⁵.

En los primeros planteamientos de Fries (1945: 9) el AC que está puesto al servicio del proceso de enseñanza (no del aprendizaje): “*the most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language to be learned*”, pero será Lado (1957) el que aporte al AC el valor predictivo, en lo que a ocurrencia de errores y problemas de aprendizaje se refiere, siendo también al que se le atribuye la formulación propiamente de la teoría o hipótesis del AC⁴⁶.

Así pues la HAC se puede caracterizar atendiendo a lo que serían sus cuatro presupuestos principales:

Presupuesto 1.- Si se comparan los sistemas de dos lenguas mediante el AC, se podrán predecir los errores.

Lado (1957) presenta la hipótesis de que la comparación de dos lenguas puede ayudar en la predicción de los errores, concretamente, en el *Prefacio* afirma que quien entienda este campo podrá diagnosticar las dificultades del estudiante con precisión. En definitiva, gracias a la comparación y contraste “*es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán*” (Lado, 1973: Prefacio, XIX).

Presupuesto 2.- El aprendizaje de una L2 supone cambiar los hábitos de la L1 por los hábitos de la L2

Este presupuesto se refiere a la teoría de aprendizaje que contempla la HAC y que se basa en los planteamientos del conductismo. De esta forma, Fries (1945: 3) sostiene que “*these are the matters [mastery of the sound system & mastery of the features arrangement] that the native speaker as a child has early acquired as unconscious habits; they must become automatic habits of the adult learner of a new language*”.

⁴⁵ Traducción española de 1973.

⁴⁶ Así, por ejemplo, Selinker (1992: 9) considera que es Lado el que aporta la “tecnología” del AC, proporcionando las herramientas y planteando las cuestiones que tendrán continuidad en la ASL histórica.

Vemos, pues, que el aprendizaje de una lengua consistiría en automatizar los hábitos asociados al sistema gramatical y de sonidos de esa nueva lengua, tanto en el caso del adulto que aprende una L2 como del niño que aprende su LM⁴⁷.

Por su parte, Lado titula uno de los subapartados del capítulo III de la siguiente forma: *“la estructura gramatical es un sistema de hábitos”* (Lado 1973: 61). Y comenta que *“el uso de una estructura gramatical por parte del hablante depende mucho del hábito, de la costumbre”* (Lado 1973: 63). También añade que *“el hablante medio de un idioma ha conseguido desde la niñez convertir casi toda la operación de su sistema gramatical en hábito”*.

Lo que se nos dice, en definitiva, es que el aprendizaje de la lengua consiste en la construcción de un conjunto de hábitos que pertenecen a la nueva lengua. Muchos de los hábitos que ya existían en la LM son transferidos a la LO según el presupuesto que vemos a continuación.

Presupuesto 3.- La transferencia es el fenómeno por el cual los hábitos de la L1 pasan a la L2.

Una de las piedras angulares de la HAC es la consideración de la transferencia como motor del aprendizaje, esto es, la adquisición de una lengua se produce por este mecanismo que consiste en el trasvase de formas de la L1 a la L2. Concretamente se afirma que *“un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera”* (Lado, 1973: 2).

Además de la observación, considera que el trabajo realizado en el campo del bilingüismo representa una confirmación práctica de este fenómeno. En ese campo se constata que *“muchas de las deformaciones lingüísticas que se oyen en hablantes bilingües corresponden a diferencias descriptibles que existen entre los idiomas en cuestión”* (Lado, 1973: 2).

Presupuesto 4: Semejanzas y diferencias como indicios de facilidad y dificultad.

Este es el título del apartado 4.2 del capítulo III de la obra de Lado (1957), donde se formula este presupuesto de la HAC en los siguientes términos: *“aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y*

⁴⁷ Véase también, por ejemplo, Fries (1945: 28)

funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas” (Lado, 1973: 64)

De esta forma, para la HAC el aprendiz trata de transferir hábitos de la estructura de su LM a la LO, siendo más fáciles las que presentan mayor semejanza y más difíciles las que difieren en mayor grado. Por otro lado, aquellas estructuras que sean diferentes, una vez que sean trasladadas a la LO según el principio de la transferencia, serán fuente de error.

1.3.1.2.- La contestación de la HAC.

El reinado de la HAC toca a su fin a finales de los 60 y principios de los 70 (cuando, por cierto, comienzan a ver la luz los primeros marcos teóricos de la ASL “histórica”). Como punto clave en la evolución del AC cabe mencionar el *19Th Round Table Meeting on Contrastive Analysis and its Pedagogical Implications* de 1968 en Georgetown, con las primeras voces que ponen de manifiesto los problemas relacionados con la hipótesis (Santos Gargallo, 1993: 66).

El descontento es ya palpable a principios de los 70, si bien hasta ese momento la hipótesis no había sido rechazada en su totalidad. Encontramos una muestra de ese malestar previo a la caída en desgracia de la teoría en Dulay y Burt (1972: 240): “*the CA hypothesis in 1972 has come under a good deal of criticism, though no one has rejected it entirely. Many teachers accept it but consider its pedagogical use minimal. Many L2 theorist have reservations about it, though seem willing to salvage it, if only partially*”. No tardaría en llegar el rechazo y desprestigio total de la hipótesis que fue contestada en todos y cada uno de sus presupuestos.

- **La argumentación contra la teoría del aprendizaje de la HAC.**

La HAC recibe uno de los primeros golpes en lo que concierne a su orientación psicológica, el conductismo (presupuesto 1). En este punto, es fundamental la reseña de Chomsky (1959), “*Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner*”, donde se cuestiona la concepción conductista del aprendizaje de lenguas.

También cuestionan la visión del aprendizaje Dulay y Burt (1972) y Selinker (1969), representativos de las teorías o hipótesis que desarrollan en esa época, la hipótesis de identidad y la teoría de la interlengua, respectivamente.

Como señalan Larsen-Freeman y Long (1994: 58) “*aunque al asociarse la HAC al behaviorismo aquella se legitimara académicamente, en última instancia ese mismo hecho terminó por destruirla*”.

- **La argumentación contra el concepto de transferencia.**

Por otra parte, se pone en causa la noción de transferencia utilizada dentro de la HAC (presupuesto 3). Selinker (1969: 68) critica que se identifique la transferencia de entidades lingüísticas con el concepto psicológico de transferencia. En primer lugar, por su filiación con el desacreditado conductismo y, en segundo lugar, por la no correspondencia del fenómeno descrito por esta teoría con el fenómeno lingüístico, es decir, no son fenómenos equiparables⁴⁸.

Por su parte, Dulay y Burt (1972) atacan esta noción desde el punto de vista teórico, señalando que el fenómeno al que hacen referencia los términos de interferencia y préstamo de Weinreich y Haugen (que proceden del estudio de casos de bilingüismo) no es comparable con el fenómeno considerado por el AC⁴⁹:

- la interferencia para los primeros se produce como resultado de su familiaridad con más de una lengua, mientras que para el AC la interferencia se debe a la no familiaridad con la L2 y se manifiesta en la lengua que se aprende;
- la bidireccionalidad de la transferencia en el bilingüismo no se verifica en el caso de la ASL, por lo tanto se trataría de fenómenos distintos;
- en el bilingüismo se trata el fenómeno dentro de comunidades de habla, en el AC se refiere al habla de individuos que no forman tales comunidades sino que intentan hablar la lengua como los nativos;
- en el bilingüismo habría un uso intencional de estructuras de interferencia que estaría motivado por factores sociales, en el caso del AC no sería intencional ni controlable porque el hablante no ha adquirido los hábitos de la L2.

⁴⁸ Según Carroll (1968), cit. por Selinker (1969: 69), las variables son diferentes puesto que en la teoría psicológica no se habla de fenómenos complejos como la lengua y en los experimentos se olvida el primer sistema que no es el caso del aprendizaje de lenguas.

⁴⁹ Recordemos que es uno de los argumentos que utiliza Lado (1957) en defensa de su hipótesis.

La conclusión de las autoras es que Weinreich y Haugen no hablan de la interferencia que atañe al AC. Ésta era para la HAC una de las evidencias de la validez de su teoría y los trabajos de estos autores no serían aceptables como confirmación práctica de la hipótesis.

- **La argumentación contra el AC predictivo.**

Los datos empíricos parecen estar también contra los planteamientos de la HAC: por un lado, faltan estudios empíricos que apoyen la hipótesis (Dulay y Burt, 1972; Nemser, 1971). Por otro lado, si bien en el campo de acción por excelencia de la HAC, la fonología, se ha obtenido una constatación parcial de la hipótesis, los resultados de las aproximaciones a la sintaxis han sido altamente cuestionables.

Otros dos argumentos de peso son los siguientes: por un lado, los errores para los que no hay explicación dentro del marco teórico de la HAC, esto es, errores en los que no se verifica la incidencia del fenómeno de la transferencia y, por otro lado, errores que supuestamente no deberían producirse, puesto que L1 y L2 coinciden. En suma, la hipótesis pecaría por defecto en lo que se refiere a su capacidad predictiva: la transferencia no explica todos los errores.

La conclusión del estudio de Dulay y Burt de 1972 (1972: 240) es que las evidencias de los estudios de niños y adultos muestran que una porción de los errores reflejan interferencia de L1, pero la mayor parte no lo hacen (Dulay y Burt, 1972: 240). Esta confirmación parcial del AC al nivel del producto no es suficiente para justificar el nivel del proceso (que, por su parte, también es cuestionable en el campo teórico).

A esto hay que sumar, en último lugar, los casos en que la hipótesis resulta predictiva en exceso, esto es, errores que se predicen desde el AC y no se llegan a verificar (Dulay y Burt, 1974b).

Éstas son las críticas que se hacen a la HAC desde la Hipótesis de Identidad (HI) representada por Dulay y Burt. No obstante, no son las únicas que se le han hecho ni el único frente del que proceden. Es de todos conocida la Teoría de la Interlengua, así como los tres padres de esta criatura, Selinker, Nemser y Corder. Lo que tal vez no resulte tan del dominio común es el hecho de que estos tres investigadores eran de hecho contrastivistas, con lo cual se da la paradoja de que dentro de las propias filas del contrastivismo se fraguó esta teoría que no vacila en reconocer las flaquezas de la misma para avanzar por nuevos caminos. Ya antes veíamos las críticas de Selinker, a las

que ahora sumaremos algunas que proceden de Nemser (1971: 121-122), el cual apunta que:

- al utilizar diferentes tipos de clasificaciones en el análisis, se llega a diferentes conclusiones;
- las predicciones ofrecidas son a menudo ambiguas,
- los diferentes niveles de la estructura lingüística son interdependientes, por ejemplo, las predicciones de la interferencia fónica tienen que tener en cuenta no sólo el sistema fonológico de L1 y L2, sino también los niveles morfofonémico, gramatical y léxico;
- las estructuras lingüísticas no son comparables en su totalidad, hay elementos que no tienen contrapartida en una de las lenguas,
- la aplicación de la teoría para predecir y elucidar el comportamiento de los aprendices depende de lo que se ha llamado *blindingflash falacy*, la suposición de que L1 y L2 entran en total contacto. La exposición de los aprendices es gradual, lo que pone en apuros al AC y sólo se puede resolver con la referencia a lengua aproximativa o interlengua⁵⁰.

1.3.1.3.- La versión débil y la versión moderada de la HAC.

Ante todos estos problemas que enfrenta la HAC, al quedar desprovista de su carácter predictivo, da lugar a lo que se conoce como versión débil de la HAC. Esta reinterpretación mantiene un residuo de las hipótesis iniciales y defiende el uso de un AC materialmente engullido por los planteamientos teóricos.

Wardhaugh (1970) reformula las hipótesis fundamentales del AC y diferencia entre la “versión fuerte” (la original) y “la versión débil”, que daría cuenta únicamente de las dificultades observadas y renuncia a la capacidad predictiva de la hipótesis. Se trata de un AC diagnóstico, que se puede usar para establecer qué errores resultan de la transferencia.

Este AC “*a posteriori*”, como señala Schachter (1974: 206), es un subcomponente del Análisis de Errores (AE). Asumiendo que los hablantes de la lengua A cometen errores en la lengua B encontrados mediante el AE, el investigador analiza la construcción en la lengua A y B para descubrir la causa del error. Esos errores en los

⁵⁰ Para una revisión de las críticas de otros investigadores, véanse Larsen-Freeman y Long (1994) o Santos Gargallo (1993).

que se ve envuelta la LM serán atribuidos a un proceso de transferencia. Este tipo de análisis revelará al investigador qué dificultades tiene de hecho el aprendiz, dado que las dificultades aparecerán como errores en la producción. Por otro lado, la frecuencia de los errores específicos dará evidencias del grado de dificultad⁵¹.

Con todo, Nemser (1971: 121) considera que incluso la versión débil es difícil de mantener, puesto que, para un mismo error, se pueden dar diferentes explicaciones, esto es, podemos encontrar diferentes caminos que lleven a un mismo resultado.

Se ha hablado también de una versión moderada del AC, como representantes de la misma estarían Oller y Ziahosseiny (1970) que buscan una solución de compromiso para explicar la jerarquía de dificultad. Su propuesta es que los fenómenos similares son más difíciles de adquirir que los diferentes: *“the learning of sounds sequences and meanings will be more difficult where the most subtle distinctions are required either between the target language and native language or within the target language”* (Citado por Pletsch, 1993: 499)

Para estos autores la categorización de estructuras concretas o abstractas, según las similitudes y dificultades percibidas, es la base del aprendizaje, de forma que cuando los elementos son diferentes mínimamente en su forma o significado en uno o más sistemas puede haber confusiones.

1.3.1.4.- Reinterpretación de la HAC

A pesar de todos los problemas planteados y el rechazo radical que se produjo de la HAC, no todos los autores abandonaron la vía abierta por esta teoría. Por ejemplo Schachter (1974) reivindica lo que sería una versión fuerte del AC, esto es, de carácter predictivo. Su teoría de aprendizaje recoge los planteamientos de la hipótesis de la construcción creativa y afirma que el aprendiz aparentemente construye hipótesis sobre la LO basadas en conocimientos que tiene sobre su LM (Schachter, 1974: 212).

Sin embargo, no niega la existencia de otros tipos de errores, que resultan de las estrategias empleadas por el aprendiz en la adquisición de la LO y también de la interferencia mutua de ítems de la propia LO.

⁵¹ Es precisamente contra la validez del AE contra la que arremete Schachter (1974) al detectar, según el título de su artículo, un error en el análisis de errores, el que tiene que ver con “the avoidance phenomenon”, esto es, el hecho de que algunos aprendices eviten el uso de ciertas estructuras, que le resultarían difíciles y pasarían desapercibidas para el AE. Problemas de este tipo sólo podrían ser detectados mediante el AC *a priori*.

Como base para demostrar el carácter predictivo del AC compara la formación de las cláusulas relativas restrictivas del persa, árabe, chino y japonés con las del inglés⁵². Los casos que revelan transferencia son hipótesis sobre la LO que el aprendiz construye partiendo de su LM. En el plano de la sintaxis, si las construcciones son similares en la mente del aprendiz, transferirá la estrategia (regla) de la LM a la LO; si son radicalmente diferentes, la rechazará o sólo la usará con extrema precaución. En este punto establece una diferencia entre la fonología y la sintaxis en lo que se refiere al fenómeno de evasión, imposible en la fonología.

La importancia de la aproximación a la transferencia de la autora se debe a la forma en que se puede manifestar el fenómeno de la transferencia (estrategia de evasión) y al hecho de que se trataría de la misma como hipótesis que formula el aprendiz.

La adquisición como proceso creativo y la transferencia tampoco son incompatibles para Taylor (1975: 85), que presenta la hipergeneralización y la transferencia como estrategias de aprendizaje que serían dos manifestaciones lingüísticas de un proceso psicológico: el apoyo en el conocimiento anterior para facilitar el nuevo aprendizaje.

Esta vía de compromiso entre la HCC y la HAC no ha llegado a ser contemplada explícitamente en el PLE-HE.

1.3.1.5.- La HAC en el PLE-HE

Una vez presentada la HAC y revisada sucintamente su historia y evolución en el marco de la ASL, son obvios, a la luz de las críticas feroces desatadas contra la versión fuerte, los motivos por los que no se usa como teoría sobre el proceso de aprendizaje y los autores se quedan con las versiones más descafeinadas de la misma. Ahora bien también es patente que el PLE-HE no puede dejar de tomar en consideración el fenómeno de la transferencia. Veamos las referencias concretas.

Almeida (1995: 16) opta por la versión moderada de la HAC para explicar “*que a semelhança do Espanhol com o Português provoca sentimentos e constatações contraditórias nos aprendentes*”, descartando tanto la versión fuerte como la versión débil de la misma. Sostiene que la interferencia es mayor cuando los elementos son más

⁵² Utiliza tres aspectos en los que difieren las lenguas en causa: posición de la cláusula relativa respecto al nombre, la marcación de las cláusulas relativas y el reflejo pronominal en la cláusula relativa.

semejantes a los ya aprendidos que cuando son totalmente nuevos y no relacionados con conocimientos anteriores.

Por su parte, Ferreira (1995: 47) defiende que, “*considerando a proximidade tipológica entre o Português e o Espanhol*”, el análisis contrastivo puede ser útil, pero “*não no sentido behaviorista de prever todos os erros como decorrência da interferência da língua materna mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas lingüísticos*”, esto es, por su utilidad para la didáctica. Además Ferreira (1997: 142) apuesta por “*observar os erros, compará-los*” y se sitúa, por tanto, en la línea de la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo.

Santos (1998: 53) aboga también por la versión débil y se decanta por el uso del análisis contrastivo, a la hora de preparar materiales didácticos, como punto de partida para la identificación de los elementos que pueden causar problemas. Además, el análisis de errores aliado al análisis contrastivo serviría para detectar si los errores son cometidos por influencia de la LM, intrínsecos a la LO o de otra naturaleza.

Opinión diferente es la de Gavilanes (1996: 182-183), que expone que en el proceso y progreso de aprendizaje de lenguas extranjeras, el sistema gramatical o código lingüístico de la lengua materna representa un filtro a través del cual se ve y se asimila lo nuevo: el sistema previo codificado interfiere en las nuevas estructuras que se aprenden. La posesión, por lo tanto, de un código I, actúa como freno para la adquisición de la lengua II, a la vez que los automatismos adquiridos en la lengua materna frenan otros automatismos posibles.

Este autor se aproxima al fenómeno de la transferencia desde una teoría del aprendizaje abiertamente conductista, sólo que, en lugar de hablar de hábitos, se habla de automatismos. Esta postura puede sorprender a la luz del descrédito de dicha teoría; sin embargo, hay que tener en cuenta que el autor no niega que puedan existir errores que se deban a otras causas. Es decir, hay una visión conductista de la transferencia, pero no necesariamente de lo que representa, en su conjunto, el proceso de aprendizaje.

1.3.2.- La filiación con la Teoría de la Interlengua.

La Teoría de la Interlengua es propiamente la primera teoría de lo que se conoce como ASL. Siendo su objeto de estudio la adquisición de L2, su objetivo es determinar la naturaleza y mecanismos que guían dicho proceso.

La piedra angular de esta teoría es la noción de interlengua. Se considera que el proceso de adquisición consiste en la creación de una interlengua, esto es, un sistema independiente, que tiene el estatuto de lengua. La creación de ese sistema es lo que conocemos como aprendizaje de una L2.

Este proceso de adquisición o construcción de la interlengua está guiado por una serie de mecanismos o estrategias que no son fenómenos directamente observables para el investigador, que tendrá que basarse en el producto de ese proceso, esto es, en los datos de la interlengua para llegar a ellos. De esta forma, el análisis de la interlengua dará las claves sobre el desarrollo y naturaleza de dicho proceso. Asimismo, si se establece cuál es la interlengua en un determinado momento, será posible predecir los errores.

1.3.2.1.- La Teoría de la Interlengua: evolución desde dentro de la HAC y formulaciones.

La interlengua, según comenta Selinker (1992: 171), es lo que se encuentran un grupo de contrastivistas (entre los que él se hallaba) que intentan comprobar las predicciones del AC en la práctica, de forma que acaba por ser una parte del contrastivismo la que evoluciona y termina construyendo una nueva teoría. Señala también que, irónicamente son, al fin y al cabo, los datos empíricos los que acaban por derribar, desde dentro, la teoría del AC, que había sido construida por un autor, Lado, claramente empirista. En suma, son los datos los que los impulsan a una reconstrucción de la teoría que acaba en algo que ya no es HAC, sino una nueva “hipótesis”.

Hubo, concretamente, tres intentos tempranos en los 60 de probar experimentalmente las predicciones de la teoría del AC, dos en el nivel fonético y fonológico, por parte de Nemser y Briere, y uno en el nivel sintáctico, por parte de Selinker. Los tres se hicieron independientemente y los tres concluyeron proponiendo algo como la interlengua, o al menos coincidiendo en que en el proceso de ASL hay más que los dos sistemas postulados por el AC clásico: lengua materna y lengua objeto.

Se considera como padres de esta teoría a Nemser (1971), Selinker (1969, 1972) y Corder (1971). Serán estos tres trabajos coetáneos, vinculados a tres perspectivas diferentes: psicolingüística, sociolingüística y lingüística respectivamente, los que desarrollarán el concepto de interlengua.

- **Los planteamientos de Nemser**

Nemser (1971: 116) da la siguiente definición de interlengua, que corresponde a lo que él llama lengua o sistema aproximativo: *“the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language”* y presenta una hipótesis con tres presupuestos:

1.- *“Learner speech at a given time is the patterned product of a linguistic system, La, distinct from Ls and Lt and internally structured”*. La interlengua (el habla del aprendiz en un momento dado) es un sistema lingüístico internamente estructurado distinto de L1 y L2.

2.- *“La’s successive stages of learning form an evolving series, La1 n’, the earliest occurring when a learner first attempts to use Lt, the most advanced at the closest approach of La to Lt (merger, the achievement of perfect proficiency, is rare in adult learners)”*. Los estadios del aprendizaje son sucesivas interlenguas que se van aproximando a la LO.

3.- *“In a given contact situation, the La’s of learners at the same stage of proficiency roughly coincide, with major variations adscribable to differences in learning experience”*. La interlengua de los aprendices que se encuentran en el mismo nivel de competencia coincide a grandes rasgos, con algunas variaciones atribuibles a diferencias en la experiencia de aprendizaje).

(Nemser, 1971: 116)

Por lo que, dado que la interlengua es un sistema lingüístico independiente, el habla del aprendiz se debe estudiar no sólo en relación con los otros dos sistemas sino en sus propios términos también.

El interés de Nemser se centra en la naturaleza sistemática de los estadios de la adquisición de una L2, en la realidad de estos sistemas aproximados y en su autonomía estructural. Uno de sus argumentos es la ocurrencia frecuente y sistemática de elementos, que no se pueden atribuir directamente a ninguno de los dos sistemas. Aparecen así tres tipos de errores: interferencias de L1, interferencia de la LO (que llama interna)⁵³ y errores propios de la interlengua.

⁵³ El nombre de “internal interference” (Nemser, 1971: 119) se nos antoja poco afortunado cuando se está defendiendo que la IL es un sistema independiente de L1, así como de la LO, con sus propias estructuras, y llama a la “interferencia” de la LO (de otro sistema) interna.

Por otro lado, el aprendizaje es visto por Nemser como una situación de contacto de lenguas que debe ser descrita no sólo partiendo de la L1 y L2, sino también partiendo del sistema del aprendiz. Así, su propuesta es añadir un nuevo elemento a la teoría contrastiva: el sistema aproximativo que permitiría, en palabras de Nemser (1971: 123), “*a reformulated contrastive approach of greater sophistication*”.

La perspectiva de Nemser es claramente la de un lingüista contrastivo, hace suyos los objetivos del AC; sin embargo, reformula algunos aspectos de esa visión:

- reconoce la existencia de errores que no se deben a la interferencia a nivel del producto, esto es, en el análisis de los datos lingüísticos de la producción. Esa es la metodología (el análisis de los errores) que propone;

- por otro lado, tenemos la interlengua como tercer sistema en discordia tras esos datos.

Con la obra de Nemser se puede hablar de la aparición de la definición del concepto de interlengua, pero no de la teoría de la interlengua como teoría de adquisición de L2. En su formulación del concepto de interlengua, Nemser nos muestra que efectivamente se ha desplazado la atención hacia el análisis de los datos lingüísticos, pero el análisis no es predictivo, sino que ayuda en la descripción de la situación de contacto. Para Nemser, además, la transferencia existe como fenómeno lingüístico, como producto, pero desde su perspectiva lingüística (estructuralista) no le interesa como proceso.

- **Los planteamientos de Selinker.**

Aunque el estudio de Selinker en el que se formula explícitamente una teoría del aprendizaje de L2 es el de Selinker (1972), algunos de sus aspectos relevantes, que nos ayudan a comprender el contenido y génesis de la teoría, se encuentran en Selinker (1969).

El primer aspecto relevante en este trabajo, al que se le ha prestado menos atención, es el hecho de que se desvincula de la noción psicológica de la transferencia, así como de la visión conductista del aprendizaje y pretende reconsiderar el fenómeno de la transferencia, desde un punto de vista empírico. Concretamente se propone experimentar con fenómenos observables y generalizar a partir de los resultados experimentales sobre algunos procesos subyacentes al aprendizaje y producción de la L2 (Selinker, 1969: 71, n. 3); esto es, la transferencia no es aceptable tal y como se

define en la HAC; sin embargo, se acepta como fenómeno reconocible en la producción de los aprendices como proceso subyacente al aprendizaje y la producción. El objetivo es ya, en último término, el proceso de aprendizaje, no la predicción de errores.

Dicha experimentación implica un método de análisis en el que se toman en consideración los datos lingüísticos de los dos sistemas considerados por el AC, pero también aquellos que resultan de la producción del aprendiz en la L2. Es en este marco, el del análisis, donde utiliza el término interlengua, implicando un tercer sistema en ese análisis. En la nota 4 del citado artículo añade, además, que esa interlengua se puede describir lingüísticamente, usando como datos el *output* observable que resulta de la tentativa del hablante de producir la norma extranjera, es decir, usando los errores y los “no errores”⁵⁴.

Así, el método de análisis se rinde a la necesidad empírica introduciendo los datos lingüísticos de producción (que corresponden a la etiqueta interlengua), pero es contrastivo en su procedimiento. Por otro lado, resuelve la cuestión de la transferencia a nivel del producto (hay transferencia negativa cuando la forma de la interlengua coincide con la de la L1 siendo la de la L2 diferente) y la considera también como un proceso que subyace al aprendizaje.

Pero es en Selinker (1972) donde se formula ya explícitamente una teoría psicológica del aprendizaje de L2, a la que se dota de una base teórica que llena el hueco en los planteamientos teóricos que había dejado el conductismo. La orientación es innatista o cognitiva y, tomando como punto de referencia el trabajo de Lennenberg, considera que el aprendizaje es un proceso psicológico interno que opera partiendo de una estructura psicológica latente que se manifiesta en una serie de procesos que permiten ese aprendizaje. El fin del estudio de la lengua del aprendiz es “*la explicación de algunos aspectos importantes de esa estructura psicológica*” que están por detrás del uso de la lengua (Selinker 1972: 211, traducido).

La hipótesis es que hay una “estructura psicológica latente” en el cerebro, genéticamente determinada, que se activa cuando se aprende y usa una lengua. Para dar cuenta de esa estructura y sus procesos, el análisis debe dirigirse hacia los únicos datos observables a los que se pueden remitir las predicciones teóricas: los enunciados producidos por los aprendices que tratan de construir enunciados en la LO.

⁵⁴ El análisis que incluye formas correctas e incorrectas es lo que se denominará “análisis de la actuación” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 65 y ss.). En el análisis de errores triunfante, que denominamos clásico, no se procede de esa forma, sino que se basa en Corder (1971).

A partir de la observación de esos enunciados, se plantea la hipótesis de la existencia de un sistema lingüístico diferente, que resulta de los intentos del aprendiz de reproducir la norma de la LO: ese sistema lingüístico es la interlengua.

Las predicciones de los eventos de comportamiento de una teoría de aprendizaje de L2 se referirán a la forma lingüística de los enunciados producidos en las ILs, es decir, serán estructuras de superficie de los enunciados de la interlengua. Esas predicciones darán crédito a los constructos teóricos relacionados con la estructura psicológica latente postulada.

Los datos relevantes para todo esto son: los enunciados de la LO, los enunciados de la interlengua y los enunciados de la LM. Con estos tres conjuntos de datos, según Selinker (1972: 214), el investigador puede comenzar a estudiar los procesos psicolingüísticos que constituyen el conocimiento por detrás del comportamiento de la interlengua⁵⁵.

Antes, sin embargo, de describir esos procesos psicolingüísticos introduce el concepto de fosilización: “*fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL*” (Selinker, 1972: 215). Este fenómeno se traduce en la tendencia a mantener ciertos elementos de la L1 en la interlengua, elementos que se creían erradicados y vuelven a surgir en la producción del aprendiz. Considera, además, que se trata de un mecanismo propio de la estructura psicológica latente.

A diferencia de la HAC la teoría de aprendizaje de L2 aquí no es ya una base para desarrollar objetivos orientados hacia la enseñanza, sino que la “teorización” sobre el proceso de aprendizaje es el objetivo; el medio para ello es la observación de la producción del aprendiz. Así, se procederá dentro de la teoría de la interlengua a esa observación con un instrumento metodológico (tipo de análisis) que se conoce como análisis de errores (AE), cuya metodología específica es la que se tomará de Corder (1971).

- **Los planteamientos de Corder.**

Corder (1971: 148-149) presenta el término “dialecto idiosincrático” para designar esa “lengua del aprendiz” que conocemos como interlengua. Para este autor, la

⁵⁵ Son cinco los procesos que reconoce como "mayores": transferencia, *transfer-of-training*, estrategias de aprendizaje de L2, estrategias de comunicación e hipergeneralización de material lingüístico de la L2.

interlengua se caracterizaría por ser significativa, sistemática, regular y, en principio, describible en términos de un conjunto de reglas, esto es, tiene una gramática. De esas reglas algunas serán las mismas que las requeridas para dar cuenta de la LO, otras son peculiares de la lengua del aprendizaje.

La metodología para describir los dialectos idiosincráticos, la interlengua, sería el análisis de errores (AE). Lo que se conoce como AE tiene que ver, pues, con la investigación de la lengua de los aprendices de L2. Según Corder (1971: 158), dicho análisis perseguiría:

- un objetivo teórico: dilucidar qué y cómo aprende el aprendiz al estudiar una L2;
- un objetivo aplicado: permitir al aprendiz aprender más eficazmente explotando nuestro conocimiento de su dialecto para propósitos pedagógicos. Este propósito depende del anterior.

Los pasos para realizar el análisis de esa lengua de los aprendices serían:

1.- Reconocimiento de la idiosincrasia.

Partiendo de la ley general de que todo enunciado es idiosincrático hasta que se demuestre lo contrario, se comprueba su idiosincrasia procediendo a la reconstrucción del enunciado, dicha reconstrucción sería lo que un hablante nativo diría para expresar ese significado en ese contexto.

2.- Descripción de los datos: dar cuenta del dialecto idiosincrático del aprendiz

En la metodología de la descripción es fundamentalmente la comparación bilingüe en la que dos lenguas se describen en términos de un conjunto común de categorías relaciones, esto es, en términos del mismo modelo formal.

3.- Explicación de los datos.

Los dos pasos previos han sido lingüísticos, el tercero es psicolingüístico, nos adentraríamos en el proceso que lleva a la construcción de la interlengua.

(Corder, 1971: 155-158)

En lo que se refiere a la interferencia, Corder (1971: 157) sostiene que la causa de los errores no sería únicamente la LM: “*we cannot assume that the idiosyncratic nature of the learner’s dialect is solely explicable in terms of his mother-tongue; it may be related to how and what has been taught*”. Por otro lado, no se niega que exista algún tipo de relación regular con los enunciados de su LM. Lo que estaría abierto a discusión sería la explicación del fenómeno.

Así propone una explicación alternativa a la conductista que defendía la HAC, que parte de la base de que el aprendizaje de la lengua es algún tipo de procesamiento de los datos y una actividad de formación de hipótesis de tipo cognitivo, de forma que esos enunciados idiosincráticos (los errores) serían signos de falsas hipótesis (Corder, 1971: 59).

1.3.2.2.- La Teoría de la Interlengua en el PLE-HE.

Se suele fechar el nacimiento de la ASL como campo de investigación desde el momento en que se estudia el proceso de adquisición de una L2. El objeto a analizar son los datos observables de la interlengua, dado que la adquisición, como proceso interno, no es observable. Lo que hay por detrás de esos datos es una interlengua. La semilla de esto fue plantada por la HAC al presentar una teoría psicológica del aprendizaje en la que sustentan su hipótesis.

Por su parte, la teoría de la interlengua presenta una visión estática de la lengua del aprendiz, es una teoría que describe y establece la naturaleza de esa interlengua, presenta y justifica la existencia de una serie de procesos por detrás de la construcción de la interlengua. Esta teoría es asumida en diferentes trabajos del PLE-HE.

En Ferreira (1995: 40) la consideración de la transferencia como mecanismo se sitúa explícitamente en el marco de la teoría de la interlengua de Selinker (1972), según la cual, la interlengua del aprendiz posee características propias y está influenciada no sólo por transferencias de la LM, sino también por otros factores⁵⁶.

Ésta es la orientación también de Santos (1998: 50 y 51), que se ocupa fundamentalmente del fenómeno de la fosilización⁵⁷, y que igualmente remite a la teoría de Selinker (1972).

⁵⁶ Véase también Ferreira (1997).

⁵⁷ Santos (1998) descarta la posibilidad indicada por Schuman (1976) de que se produce la fosilización cuando se detiene el proceso de aculturación y la fosilización puede ser superada si hay necesidad real de integración. Sostiene que esa hipótesis no se aplicaría a los aprendices hispánicos debido a la proximidad cultural, lo que les permite una aculturación bastante rápida. Sin embargo, el argumento de la autora no nos parece suficiente para descartar de plano la posición del mencionado autor: la aculturación depende de la distancia cultural *percibida* por el aprendiz. El hecho de que sean culturas próximas no quiere decir que sean idénticas; en definitiva, la proximidad cultural no es garantía de aculturación.

1.3.3. La desatención a la fundamentación teórica y sus causas.

Salta a la vista que las teorías de ASL con las que se puede establecer una filiación forman parte de los orígenes de la ASL y, en el caso de la HAC, incluso de los tiempos en que aquella no se había configurado como tal. No encontramos rastro de teorías del paradigma generativista en la investigación de ASL, ni otras teorías “modernas”.

Por otra parte, la impresión que se desprende es que se usan retazos teóricos a la hora de tratar algunos fenómenos y, en términos generales, se remite a ideas muy generales sobre el aprendizaje/adquisición, pero no hay una base teórica sólida y definida que explique esas especificidades ni el proceso de aprendizaje de una lengua.

Esta carencia podría estar determinada por varias circunstancias:

- limitaciones objetivas del campo,
- los intereses predominantes, que llevan al planteamiento de las cuestiones desde la óptica del profesor;

- la adecuación de las teorías de ASL al PLE-HE. La cuestión no es sólo de qué se sirven los investigadores a la hora de tener en cuenta las teorías de ASL, sino qué es lo que éstas han podido aportar al campo.

El primer condicionante tiene que ver con limitaciones objetivas del campo en dos dimensiones. El PLE-HE como campo hay que decir que es bastante restringido y no cuenta con un número abrumador de adhesiones, lo que supone problemas cuantitativos en lo que se refiere al número de investigadores dedicados a esta materia y el volumen de estudios que podría generar.

Sin embargo, no entra en juego sólo el estado actual en lo que podríamos ver como la evolución natural del campo y sus dimensiones. El segundo condicionante tiene que ver con la óptica predominante: los investigadores tienen unos intereses muy específicos o unos objetivos inmediatos muy claros relacionados con la enseñanza, de forma que se relegan a segundo plano las consideraciones sobre el proceso de aprendizaje en lo que se refiere a su fundamentación teórica desde el punto de vista de las teorías de ASL. El problema es que sin apoyo empírico ni teórico, tanto para las especificidades como para cualquier otro tipo de fenómeno observado, esa contribución a la enseñanza carece de validez *a priori*.

El tercer condicionante nos revela un panorama más complejo en lo que respecta a la relación del PLE-HE con las teorías de ASL. Independientemente de esos intereses,

el investigador que quiera dar fundamentación teórica dentro de las grandes teorías de ASL y se acerque a ellas en busca de un modelo teórico, tiene el handicap que corresponde al “problema de la transferencia” en lo que se refiere a su explicación como fenómeno y, especialmente, su ubicación en el seno de las teorías de ASL. En otras palabras, debe buscar un modelo que dé cuenta de este fenómeno y que le atribuya un papel en el proceso acorde con los resultados que encuentra en su posición privilegiada de observador del mismo. Por otro lado, no es suficiente con presentar o describir el fenómeno, la teoría “ideal” sería aquella que consiguiese explicarlo.

Precisamente en la relevancia de este papel de la transferencia es en lo que no siempre han estado de acuerdo las diferentes teorías generales de ASL y, dependiendo de esto, podría haber algunas dificultades a la hora de identificarse con las teorías de ASL. De hecho la opción por la HAC y por la teoría de la interlengua cumplen con ese requisito de considerar la transferencia como fenómeno fundamental del proceso, si bien en diferentes marcos.

El argumento es que la ASL no siempre ha ofrecido modelos que sirviesen para dar cuenta del caso concreto al que se enfrentaba el PLE-HE. Con el matiz de que desde el PLE-HE tampoco ha habido mucho interés por subirse al carro de la ASL, cuando efectivamente se han desarrollado estudios sobre transferencia en otros casos de lenguas próximas que no se han arredrado ante ello, así, por ejemplo, cuando en los años 80 se vivió una nueva época dorada de los estudios sobre la transferencia.

No obstante, a nuestro entender, el problema fundamental es el papel de la transferencia en el seno de las grandes teorías de ASL. Como veremos a continuación, este fenómeno es una preocupación inmediata del PLE-HE y ocupa una posición privilegiada tanto a nivel práctico, de forma explícita, como a nivel teórico, encubiertamente⁵⁸. La transferencia sería la responsable de una serie de especificidades del proceso y el papel de este fenómeno en el proceso de aprendizaje ha sufrido altibajos en la evolución de la ASL.

Hay algunas “curiosidades” en relación con esas pinceladas teóricas de fondo. La primera es la que apuntábamos de encubrimiento de la transferencia: se habla de proximidad de las lenguas y se habla de interferencias en la producción, pero rara vez se

⁵⁸Encubiertamente se propone como origen de las especificidades la proximidad de las lenguas, que no tiene poder explicativo. Como ya hemos señalado, su papel es el de base (con algunos matices) para introducir un mecanismo (transferencia) que desencadene algunos de esos resultados (especificidades).

menciona el fenómeno de la transferencia abiertamente o se da una definición del mismo.

Otra curiosidad es la vinculación con el AC, que aunque desterrado de la ASL sí resulta aceptable, en su versión débil, para la didáctica de PLE-HE. Sin embargo, la HAC y el AC están vinculados a metodologías didácticas de corte formalista, como el método audio-lingual, mientras que los estudiosos defensores del AC se decantan en el terreno metodológico por el enfoque comunicativo.

1.4.- LA PROXIMIDAD DE LAS LENGUAS COMO CAUSA DE LAS ESPECIFICIDADES.

Tanto en los estudios de las primeras etapas (valga de muestra Teixeira-Leal (1977: 82), que apunta que “*the similarity of the two languages is a positive as well as a negative factor in the study of the second language*”) como en trabajos de la etapa de las especificidades (por ejemplo, Simões y Kelm (1991: 654-655), que hablan de “*vantagens e desvantagens que o conhecimento do espanhol acarreta numa sala de aulas*”) se pone de manifiesto que esa paradoja del proceso de enseñanza/aprendizaje tiene sus orígenes en la lengua nativa del aprendiz.

En el marco de una teoría de las especificidades, lo importante para el docente será, sin duda, qué particularidades son positivas, esto es, ayudan en el progreso del aprendiz, y cuáles son negativas, lo ralentizan. Sin embargo, para el investigador de ASL, la atención debe ponerse en cómo plantear el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2, esto es, cómo debe ser entendida la influencia de la L1 en el proceso de aprendizaje. De esta forma, lo que sucede es que hay dos formas de entender o “formular” el papel de la L1 en el aprendizaje de una L2:

- desde el punto de vista meramente lingüístico, por el cual la L1 presenta un determinado grado de proximidad o similitud con la L2,
- desde una perspectiva psicolingüística que se refiere al papel de la L1 como conocimiento previo del aprendiz.

En la teorización sobre las particularidades o especificidades del proceso de aprendizaje de PLE-HE, éstas se derivan de la proximidad de las dos lenguas, es decir, se opta por el primer punto de vista, el puramente lingüístico, y la distancia lingüística es vista como la causa de las especificidades. Así Almeida (1995: 9), en su reflexión sobre las especificidades, las introduce como “*fatos e repercussões da proximidade*

tipológica das duas línguas para a fruição do ensino-aprendizagem de uma delas aos falantes das outras". Por su parte, Santos (1998: 49) señala que "*devido à grande semelhança entre as duas línguas, o ensino de português para falantes de espanhol possui características próprias que o distingue daquele voltado para falantes de outros idiomas*".

Como podemos ver, la proximidad es el punto de partida de la teorización sobre las especificidades, así como la causa referida para explicarlas. No vamos a negar que la proximidad estará relacionada de algún modo con lo que sería la/s hipótesis explicativa/s de tales particularidades, si bien no en los términos exactos en que en esos estudios se formula por cuestiones de coherencia interna de la teoría, donde es necesaria la perspectiva psicolingüística que apuntábamos.

1.4.1.- ¿Qué se entiende por proximidad?

La noción de proximidad que se utiliza es aquella que se refiere a la relación entre dos lenguas en términos comparativos. Esta proximidad tiene que ver específicamente con la cantidad de puntos de confluencia entre ambos sistemas lingüísticos. El grado que alcanza esta confluencia entre ambas lenguas es lo que determina la proximidad/distancia que se apunta como causa última de las especificidades. En la denominación de esta relación se alternan los términos de proximidad tipológica (Ferreira, 1997), proximidad estructural y semejanza (Santos, 1998; Gavilanes, 1996; Ferreira, 1995).

Se habla también de "proximidades" en el sentido de similitudes, por ejemplo en Ferreira (1997: 141) que comenta que "*vai tratar da questão que envolve as proximidades e diferenças entre o Português e o Espanhol no ensino/aprendizagem de PLE por HE*". Se emplea también el término "afinidad" para señalar esta relación entre las dos lenguas; por ejemplo, en Almeida (1995:14). Además, la noción de proximidad aparece también como calificativo al hablar de portugués y español como "lenguas próximas".

1.4.2.- La proximidad tipológica: la proximidad por ascendencia y otras.

Aunque lo que está en causa es la proximidad estructural o tipológica, a la hora de hablar de ésta es casi ineludible apuntar el origen común de ambas lenguas. Lo que Almeida (1995: 14) llama proximidad por ascendencia: “*as duas línguas são tidas como irmãs da mesma família lingüística – a das neolatinas. Ambas têm um tronco comum, o Latim, e uma história evolutiva paralela, a da popularização diaspórica do idioma latino clássico na península e de lá para as Américas, África e Ásia.*”

En lo que se refiere a la relación entre proximidad tipológica y ésta, señala Almeida (1995: 14) que “*essa proximidade pela ascedência é um primeiro dado que nos permite concluir que algo no fundo (ou no passado) aproxima lingüisticamente falantes de Português e Espanhol. [...] De fato, a condição de serem línguas irmãs assim tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica das duas línguas*”. La proximidad tipológica, por lo tanto, tendría que ver en parte con esa ascendencia común, en el sentido de que, dado su mismo origen, cabe esperar un cierto grado de proximidad por el parentesco.

En lo que se refiere a su relación con otras lenguas romance, ambas lenguas se consideran dentro del mismo subgrupo⁵⁹, dentro del grupo de las lenguas romance occidentales, siendo además las que presentan un mayor grado de proximidad⁶⁰.

Junto a esta proximidad por ascendencia, otra fuente de similitud entre ambas lenguas vendría dada por la influencia de una lengua en la otra a lo largo de la historia (Gavilanes, 1996: 176).

La reflexión sobre la proximidad de español y portugués, nos lleva también al planteamiento de la relación entre estas lenguas en términos de variantes dialectales. Almeida (1995: 15) lo plantea en términos de percepción por parte de los aprendices como “*quase variantes dialetais uma da outra*”. Mientras que Gavilanes (1996: 179) lo hace desde la perspectiva lingüística de forma que se podría afirmar que todos los idiolectos a los que comúnmente se les llama español y portugués pertenecen a una sola macrolengua.

⁵⁹ Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 161) apuntan que “*estes três romances peninsulares [galaico-português, espanhol e catalão] oferecem ainda hoje suficientes analogias fonéticas, morfológicas, sintáticas e de léxico que tornam possível assinalar um subgrupo ibero-românico dentro do conjunto da România ocidental. Falados por povos de psicologia muito semelhante e submetidos através da História às mesmas experiências vitais.*”

⁶⁰ Almeida (1995: 14) señala que “*de fato, dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si.*”

Otras observaciones sobre la proximidad hacen referencia a la modalidad en la que las semejanzas se hacen más perceptibles; así se considera que en el plano de la lengua escrita, por ser más conservador por naturaleza, las semejanzas parecen más visibles (Almeida, 1995: 15). Mientras que en el plano oral, por la opacidad del habla, en comparación con el anterior, se haría ligeramente más dificultosa su percepción. Este tipo de apreciaciones están íntimamente relacionadas con la cuestión de la inteligibilidad que planteamos como una de las particularidades.

En el aceptable pero insuficiente número de trabajos contrastivos y comparativos, no es fácil encontrar (ni establecer) cifras exactas para la cuantificación de esa semejanza. Al fin y al cabo, como decíamos, la proximidad estructural o tipológica se determinaría por el grado de confluencia de dos lenguas en los diferentes aspectos que forman lo que se llama sistema lingüístico. No obstante, se manejan algunas cifras en la bibliografía existente. Por ejemplo, en lo que se refiere al léxico, para sustentar la proximidad en este plano, que normalmente se despacha aludiendo a que la fuente mayor de éste es la misma, aportan datos concretos Ulsh (1971)⁶¹, que encuentra que más del 85% del vocabulario español tiene cognatos con el portugués, o Gavilanes (1996: 183), que apunta que de unas 30.000 palabras empleadas corrientemente en la lengua escrita de cualquiera de estas lenguas unas 12.000 o 13.000 pueden ser reconocidas con toda facilidad por su semejanza.

1.4.3.- Otros tipos de proximidad.

Más allá de lo puramente lingüístico, nos encontramos con más proximidades entre portugués y español. En Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 161) se hace mención de la psicología y la experiencia vital común, que se puede englobar en lo que, generalmente, se denomina como proximidad cultural, desde el momento en que se considera que las bases culturales son compartidas en gran medida⁶².

En lo que se refiere a este tipo de proximidad, Ferreira (1997: 143) comenta que en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, la identificación con la cultura puede ser un factor favorable en dicho proceso. A esto se suma la proximidad geográfica, tanto en lo que se refiere a Brasil como a Portugal con los países de habla hispana, que Ferreira (1997: 143) recoge también como factor favorable. Objetivamente

⁶¹ Citado por Almeida (1995: 15)

⁶² En el mismo sentido Santos (1998: 51)

no nos parece un factor que por sí mismo implique nada más que la posibilidad de contacto con la lengua. Una posibilidad que dependiendo de los individuos y sus circunstancias se llevará a cabo o no. En esta autora, se suma además a la proximidad cultural y geográfica, la relación afectiva con el país y el pueblo, lo que sería una proximidad afectiva (actitud), que no necesariamente se produce vinculada a la geográfica y cultural.

Se podrían distinguir, por lo tanto, dos tipos de proximidad que sí estarían implicados en el proceso del aprendizaje pero no necesariamente como factor que determine especificidades:

- la proximidad cultural, que sí viene dada por esas bases comunes y, por lo tanto, es específica de la relación entre las lenguas. La proximidad cultural, por otro lado, nos interesa en su interrelación con la lengua, esto es, por la carga cultural que se desprende de los elementos del sistema lingüístico.

- la proximidad afectiva, que está implicada en el proceso, pero no necesariamente en el caso de portugués y español. Consideramos que depende de cada individuo en particular; concretamente, en el caso de España y Portugal, digamos que la afectividad no siempre se verifica.

1.4.4.- Sobre la proximidad como explicación de las especificidades.

Como ya hemos sugerido, no nos parece adecuado el uso que se hace de la proximidad tipológica en la teoría de las especificidades. Es necesario adoptar una perspectiva psicolingüística que contemple el papel de la L1 como conocimiento previo del aprendiz (no como sistema lingüístico más o menos similar a otra lengua) y replantear la cuestión.

Consideramos que la proximidad, en los términos planteados, como proximidad tipológica o estructural no puede ser aceptada como explicación de las especificidades por razones de coherencia metodológica. Esto no quiere decir que sea un factor irrelevante, sino que necesita ser reelaborado o planteado en otros términos si queremos incluirlo en la explicación de especificidades del proceso de aprendizaje.

La clave del desajuste vendría dado por la injerencia de la perspectiva lingüística (teórica) en la perspectiva psicolingüística, que correspondería al tratamiento del proceso de aprendizaje como tal. El grado de proximidad estructural es un dato

lingüístico, es una descripción externa al proceso hecha por lingüistas, que no necesariamente coincide con la percepción del aprendiz en varios sentidos:

- por un lado, desde la perspectiva del lingüista teórico que contrasta las lenguas, a la hora de establecer esa proximidad se accede al conjunto del sistema lingüístico, mientras que el aprendiz tiene un contacto con la lengua o recibe un *input* parcial y progresivo⁶³. Hay indicios de que efectivamente el grado de interferencia de la LM es proporcional al grado de similitud tipológica entre L1 y L2 (por ejemplo en Kellerman, 1977). Sin embargo, no hay una habilidad inherente por parte de los hablantes para hacer comparaciones de la forma en que lo hace un lingüista. La similitud tiene que ser sentida a través del contacto, instrucción y aprendizaje. Puede que no le lleve mucho tiempo llegar a las mismas conclusiones que a un lingüista pero las comparaciones son hechas gradual e incrementalmente.

- por otro lado, la clasificación de los elementos y estructuras hecha desde la lingüística teórica, que adopta un modelo concreto de ésta que viene dado *a priori*, no necesariamente coincide con la clasificación de los elementos que se realiza en el procesamiento (comprensión, almacenamiento y uso productivo) de esos datos, esto es, de los ítems y estructuras, desde el punto de vista psicolingüístico. Menos aún cuando la teoría lingüística no tiene en consideración una perspectiva de esta naturaleza en sus fundamentos teóricos.

Una pequeña muestra sería, por ejemplo, el caso de la clasificación de las preposiciones en la primera propuesta de Jake (1998)⁶⁴, donde una misma preposición, o los morfemas funcionales en general, son usados y almacenados de diferentes formas según el nivel de procesamiento en el que se proyectan y dependiendo de si son morfemas de contenido o de sistema, y en el caso de estos últimos, si son elegidos indirectamente o si son atribuidos estructuralmente⁶⁵.

Una inadecuación de este tipo en la formulación de una hipótesis que se propone como origen de las especificidades constituiría una herida abierta en el núcleo de esta teoría vertebradora. Nos enfrentamos, a fin de cuentas, a una falta de coherencia metodológica en la explicación de las especificidades del proceso de aprendizaje desde

⁶³ Hay que señalar que este argumento no es ninguna novedad en la ASL, sino que es precisamente uno de los que se utilizó en el descarte de la HAC como teoría válida de ASL o contra el AE como instrumento de análisis de la teoría de la IL, específicamente en lo que se refiere a la explicación de los errores.

⁶⁴ En el marco de la Teoría de la Lengua Matriz que veremos en el apartado 5.4.4. en detalle.

⁶⁵ Esto no quiere decir que la visión lingüística y la psicolingüística no correspondan en absoluto, de hecho la relación entre una y otra perspectiva y el diálogo entre ambas es fundamental para la ASL.

el momento en que se da una explicación lingüística basada en una descripción externa para un proceso psicolingüístico, un proceso dinámico e interno, puesto que estamos hablando del proceso de aprendizaje de una L2.

Para que funcione como elemento en la descripción y explicación del proceso de aprendizaje debemos hablar de distancia/proximidad psicolingüística, esto es, la que es reconocida en el procesamiento de los datos.

En Almeida (1995: 15) encontramos una noción que sí se ajusta a estas características cuando habla de “*a percepção de proximidade do Espanhol para quem estuda Português*”. Explica, además, el mismo autor (1995: 19) que “*o argumento básico construído foi o de que línguas assim próximas convidam o aprendente a viver cognitivamente e sócio-afectivamente numa zona de enganosa facilidade propiciada pelas percepções dos sujeitos aprendentes. Há vantagens indubitáveis nessa proximidade*”.

Pero, incluso introduciendo la noción de “proximidad percibida”, seguimos teniendo un problema si queremos dar una explicación de las especificidades. Por un lado, la proximidad (del tipo que fuere) no tiene poder explicativo. Como mucho, es una conclusión, una percepción, el resultado de un proceso, concretamente de comparación ya sea realizada por un lingüista ya sea realizada por un aprendiz de lenguas.

En el caso concreto de la “proximidad percibida” hay que tener en cuenta que se trata de un fenómeno consciente, como podemos ver en Alonso Rey (2004), y que pertenece a la dimensión psicológica, actuando en último término como causa de la sensación de control sobre el aprendizaje y la comunicación.

1.4.5.- El concepto de proximidad percibida.

Un buen punto de partida para formular el concepto de proximidad bajo esta nueva perspectiva son los estudios de Kellerman (1977, 1978, 1979) sobre la transferibilidad, esto es, sobre las condiciones para la transferencia. Los trabajos de este autor, a finales de los 70, se enmarcan, dentro de las diferentes eras de la transferencia, en lo que sería el inicio de la tercera era⁶⁶ y a la que se le adjudica el mérito de aproximarse a dicho fenómeno desde un punto de vista cognitivo. La visión de este autor nos ayudará a clarificar y determinar este concepto.

⁶⁶ Véase apartado 1.5.4.

Kellerman (1977: 85) habla de “tipología aproximativa”⁶⁷, partiendo de que todos los aprendices tienen la capacidad de inventar nuevo material basándose en lo que ya conocen, el aprendiz sólo tiene que creer que LO y LM son lo mismo, hasta cierto punto, y que la LM es una fuente viable para predecir la forma correcta de la LO. Esas predicciones se basan en esa tipología aproximativa, que se refiere a la experiencia acumulada de las dos lenguas. Kellerman (1977: 85) llama “proyección” al proceso de extrapolar la LM para producir un enunciado de la LO bajo el presupuesto de que las dos lenguas son iguales. Además los aprendices tienen en cuenta otras L2, como demuestran los casos en que un nativo de la lengua A con una segunda lengua B, al aprender la lengua C hace errores basados en la lengua B que no es la LM. De esta forma, lo importante no es cuál es la L1 o la LO, sino la proximidad percibida⁶⁸.

La conciencia de las similitudes y diferencias se desarrollará conforme el alumno aprende, pero puede tener expectativas sobre la relación antes de que empiece la instrucción formal⁶⁹. Esas expectativas pueden derivar de lo que se denomina “folklore lingüístico”, ya hemos visto que es el caso entre español y portugués, y también se verifica en otras lenguas próximas⁷⁰. Así, si el aprendiz novato cree que LM y LO son próximas, el terreno está preparado para la aplicación de la estrategia de transferencia⁷¹ (Kellerman 1977: 93-94).

Sin embargo, hay otros factores que intervienen, así Kellerman (1978) sostiene que con la distancia estaría interactuando la marcación en la LM⁷². Esta noción de marcación, además, engloba características como la frecuencia, la productividad, la transparencia semántica, la nuclearidad, etc. (Kellerman, 1979).

⁶⁷ Por analogía con el "sistema aproximativo" de Nemser (1971).

⁶⁸ Es el caso que se verifica en estudios como los de Ringbom (1978) o Sjöholm (1976) [citados por Kellerman (1977) y Lightbown y Libben (1984)] que confirman esto con el caso de fineses bilingües en sueco (L2) y finés (L1), que intentan transferir al inglés (LO) más elementos del sueco que del finés porque la distancia percibida es menor. Los suecos bilingües con finés (L2) transferirán también del sueco. Por su parte, Adiv (1981) encuentra que niños canadienses hablantes de inglés que aprenden francés y hebreo en un programa de inmersión hacen más transferencias al francés que al hebreo.

⁶⁹ Lo que según Alonso Rey (2004) desde la perspectiva de la percepción del aprendiz corresponde al estadio inicial o estadio cero.

⁷⁰ Por ejemplo, en el caso del holandés se dice que es alemán con acento diferente.

⁷¹ A partir de esto Kellerman desarrolla la hipótesis de la existencia de elementos específicos de la lengua (como por ejemplo las expresiones idiomáticas) menos susceptibles de ser transferidos frente a otros elementos neutros. Por otra parte, según Lightbown y Libben (1984), ya Corder (1978) y Mackey (1971) sugirieron que la cantidad de transferencia que el aprendiz intentará está determinada en gran medida por la distancia percibida entre LM y LO.

⁷² En este estudio sobre la distancia semántica trata de ver cómo se organizan los significados en relación con otros y con un "significado nuclear o central". Así introduce la hipótesis de la existencia de un "núcleo semántico" en torno al cual estarían organizados los significados en un espacio semántico no lineal. Los significados nucleares, según se establece a partir de las intuiciones de los hablantes, serían más transferibles, de forma que esas intuiciones del aprendiz podrían usarse para predecir la transferibilidad.

En cualquier caso, la proximidad percibida es para este autor una de las restricciones a la transferencia: “[*Language transfer*] goes hand-in-hand with the learner’s perception of NL-TL distance, or put in another way, the typological relationship between the two languages” (Kellerman, 1979: 38 y 39). Añade, además, que la distancia lingüística es una noción altamente susceptible de cambiar a lo largo del desarrollo de la interlengua, como ya hemos visto en Alonso Rey (2004).

Hemos subrayado a lo largo de esta presentación las palabras: *conciencia* (de la distancia) y *estrategia* (de transferencia). La proximidad percibida es algo de lo que el aprendiz es *consciente* y, a partir de ello, usa la transferencia como *estrategia*, esto es, como recurso meditado, a voluntad. La transferencia como estrategia, en palabras de Kellerman (1979:54) sería “*an outcome of a complex decision-making process that is brought into action whenever the learner recognizes, at some level of consciousness, the existence of a problem*”.

En resumen, desde nuestra visión del proceso, la distancia percibida actúa en la dimensión psicológica del mismo y, por otro lado, es una percepción de la distancia que sirve de *input* a lo que serían estrategias conscientes para la producción, entre las cuales estaría esta modalidad de transferencia.

En lo que respecta a la proximidad tipológica externa (resultado de la descripción realizada a partir de determinados modelos de la Lingüística Teórica), no negamos en ningún momento que exista, ni diremos que esta perspectiva es irrelevante o innecesaria para el PLE-HE. La proximidad estructural o formal se debe tener en consideración como apoyo a la hipótesis de la distancia/proximidad percibida en el sentido de que, desde una perspectiva diferente, se hace visible la misma. Esto es, la proximidad estructural observada y constatada desde el punto de vista lingüístico teórico contrastivo es un indicio pero no una prueba.

Tenemos, pues, reformulado el punto de partida o el desencadenante de las especificidades en la dimensión psicológica, que no sería ya la tal proximidad tipológica o formal sino la distancia psicolingüística o proximidad percibida. La siguiente cuestión es cómo llegar desde la proximidad formal a las especificidades de la dimensión lingüística. La clave está en el mecanismo o proceso subyacente que hace que se use la L1 en la construcción de la interlengua puesto que, como ya vimos al hablar de la HAC, el hecho de que dos lenguas sean próximas, que presenten estructuras similares, por sí mismo, no garantiza nada.

1.5.- TRANSFERENCIA Y TEORÍAS DE ASL.

1.5.1.- La transferencia en el PLE-HE.

El hecho de que la proximidad entre dos lenguas (L1 y L2) pueda influir en el aprendizaje de la L2 depende del uso potencial de la L1 en la construcción de la interlengua. Esto es, la causa de las especificidades es el aprovechamiento de conocimientos de la L1 en la adquisición de la L2. Las lenguas presentan entre sí un grado “x” de similitud que forma parte del conocimiento lingüístico del aprendiz (junto con sus conocimientos de otras lenguas) y, desde nuestro punto de vista, existe un mecanismo psicolingüístico (o una serie de mecanismos) que permite el uso de esos conocimientos en la construcción del nuevo sistema: es lo que conocemos como transferencia. De esta forma, la proximidad es una circunstancia variable entre pares de lenguas, mientras que la transferencia es la causa efectiva de las especificidades⁷³.

La orientación de los estudios de PLE-HE, desde el punto de vista de la teoría de aprendizaje, se caracteriza por haber considerado la transferencia como el mecanismo fundamental (no único) a la hora de considerar dicho proceso de aprendizaje. Según Carvalho (2002: 598), los estudios del PLE-HE están orientados por lo que la autora llama modelo de interferencia: “*O modelo de interferência da L1 na aquisição de L2 tem sido predominante na área de ensino de português para FE*”. El hecho de que se denomine “interferencia” es bastante sintomático, desde el momento en que se entiende por interferencia el resultado de la transferencia negativa, esto es, aquella que conduce a un resultado que no es propio de la LO.

Lo que la autora llama modelo de interferencia se define en los siguientes términos: “*o combate à interferência de L1 na aquisição de L2 subjaz à formação de currículo e material didático de português para FE, cujo objetivo principal é detectar transferência negativa, e combatê-la de modo a contribuir para o avanço da interlíngua em direção ao português*” (Carvalho, 2002: 598).

Este “modelo” con un objetivo práctico claro, reconocible y reconocido se diluye sin embargo en lo teórico hasta quedar prácticamente en unas pocas pinceladas sueltas. En general, no se plantea directamente la cuestión de la transferencia como fenómeno del aprendizaje, lo que tenemos son referencias y una preocupación (lógica

⁷³ Partimos de la definición más amplia y generalmente aceptada de transferencia, en la que se considera como la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2. Véase 4.5.2.

dato que se sitúan en la óptica del profesor) por los efectos de la transferencia en la producción, que es una de las especificidades del aprendizaje de PLE-HE. La cuestión del fenómeno de la transferencia como mecanismo del proceso de aprendizaje se da por sobreentendida. Sin embargo, la transferencia es un fenómeno que está bastante lejos de ser un capítulo cerrado dentro de la ASL.

1.5.2.- La definición de transferencia.

El fenómeno de la transferencia es probablemente el tema que más atención ha recibido en la historia de la ASL. Sin embargo, a pesar de toda la investigación que se le ha dedicado, todavía existe una gran confusión en torno a este fenómeno.

La definición más amplia y que viene siendo generalmente aceptada por todos los estudiosos es la de Gass y Selinker (1983: 372) *“language transfer is the use of native language (or other language) knowledge - in some as yet unclear way - in the acquisition of a second (or additional) language”*⁷⁴.

Se considera que la transferencia es el uso del conocimiento de la L1 (u otra lengua) en el proceso de aprendizaje de una L2. En la definición queda explícitamente indeterminado el cómo, pero también en qué parte del proceso de aprendizaje y qué conocimientos de la L1. Lo que se desprende de esta definición es que si se detecta influencia de la L1, nos encontramos ante este fenómeno.

Como apuntan Jarvis y Odlin (2000: 246) es una especie de *“you-know-it-when-you-see-it phenomenon”*. Este tipo de definición de transferencia acaba por ser tan vaga que resulta inoperativa. En este sentido también Selinker (1992: 208) comenta que *“language transfer is best thought as a cover term for a whole class of behaviours, processes, and constraints”*.

Se han apuntado dos posibles explicaciones a la vaguedad del término y la confusión en cuanto a su alcance y funcionamiento. La primera, la que se refiere al fenómeno en sí mismo: la transferencia puede ser entendida como proceso propiamente en el que hay un trasvase de conocimientos de la L1 a la L2; pero también como limitación o restricción al tipo de hipótesis que el aprendiz formula sobre la L2; como estrategia para rellenar huecos en su conocimiento de la L2 o como datos de salida de

⁷⁴ Otra definición amplia que goza del beneplácito de los estudiosos en la materia es la de Odlin (1989: 27) *“transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”*.

identificación interlingüística no consciente. Jarvis y Odlin (2000: 253 y 254) nos dan una visión poco reconfortante pero bastante realista, según la cual la transferencia o influencia de L1 es un conglomerado de procesos, restricciones y posibilidades interconectados cuya esencia está más allá del alcance del investigador.

La segunda explicación para la dificultad de la definición del término tendría que ver con la forma en que se ha conducido la investigación sobre el propio fenómeno: sin buscar puntos de consenso a nivel teórico, con resultados inconexos..., en resumidas cuentas, sin que existiese un marco de referencia común, neutro.

Sin embargo, como señala Odlin (1989: 28), el establecimiento de un marco y del propio concepto pasa por la definición de otros términos implicados en la caracterización de la transferencia. Esto es, hay que determinar qué se entiende por estrategia, por proceso, por aprendizaje e incluso trabajar con la propia definición de lengua. Ese nivel de consenso y neutralidad parece poco realista y en cualquier caso no se verifica en la práctica, ni para éste ni para ningún otro fenómeno.

Por otro lado, también hay que decir que la propia denominación del fenómeno como transferencia tampoco es del gusto de todos los especialistas en la materia; algunos prefieren una expresión más neutra, como “influencia de la L1”, debido a las connotaciones conductistas de la primera y al hecho de encubrir otros fenómenos interlingüísticos.

En conclusión, la definición amplia de transferencia es demasiado vaga y resulta inoperativa, de forma que, tal y como apunta Selinker (1992: 207 y 208), parece necesario que el término transferencia se defina cada vez que se use un estudio empírico. Esa definición, dado que es un fenómeno complejo, pasa por la definición también de una serie de fenómenos y aspectos que, para tener el necesario rigor y poder explicativo, deberán estar incluidos dentro del marco más amplio de una teoría de ASL más o menos consistente.

1.5.3.- La necesidad de una teoría de la transferencia en la explicación de las especificidades.

Hemos puesto de relieve la necesidad de enmarcar el fenómeno de la transferencia en una teoría de ASL desde dos puntos de vista diferentes:

- el de los estudios sobre el proceso de aprendizaje de PLE-HE, donde a efectos prácticos no se da una definición de la misma y se remite vagamente a una teoría en la que se adscriben;

- el de los trabajos sobre la propia definición de transferencia como fenómeno de la ASL.

A esto hay que sumar la necesidad interna de una “teoría de la transferencia” por parte del PLE-HE, puesto que éste es un fenómeno clave a la hora de aproximarse al proceso de adquisición, en este caso concreto, y debe ocupar una posición privilegiada en la fundamentación de las especificidades. En consecuencia, es necesario establecer claramente qué se entiende por transferencia, lo que se debe traducir en una teoría sólida que dé cuenta de la misma, lo que en el PLE-HE no se verifica.

La necesidad de esta teoría se impone desde lo puramente teórico o abstracto y desde los datos empíricos.

La necesidad desde lo puramente teórico.

Esta necesidad se basa en la relación lógica que se establece desde la propia noción de transferencia en la ASL y la explicación de las especificidades que se baraja en estas reflexiones sobre las especificidades.

La transferencia tiene un sentido amplio, que es el que se adopta preferentemente en la ASL, como fenómeno que consiste en la influencia de la L1 en la L2 en el proceso de aprendizaje de L2. Desde el momento en que planteamos que la proximidad de las lenguas es necesaria para ensamblar todo el aparato descriptivo, dado que ésta no tiene poder explicativo y dado que es necesario interponer un mecanismo o proceso que maneje y se sirva de esos datos en pasos ulteriores del procesamiento psicolingüístico, entramos en el campo de la transferencia, puesto que es el fenómeno que, según ese sentido amplio, sirve para establecer la relación entre L1 y L2 y, en consecuencia, nos permitirá explicar esas especificidades.

Desde el momento en que se dice que las especificidades del proceso (independientemente de las que éstas sean) se derivan de la proximidad entre las dos lenguas, estamos planteando implícitamente que la influencia de la L1 en la L2 es la explicación de esas especificidades. Si el proceso de aprendizaje consiste en la construcción del sistema de L2 e introducimos la hipótesis de proximidad donde entra en juego un sistema L1, resulta bastante obvio que estamos otorgando a éste algún

papel. La influencia de la L1 en la L2 es el fenómeno llamado transferencia y ésta se produce en diferentes puntos del procesamiento lingüístico.

En suma, la consideración de la transferencia es el paso necesario para que podamos plantear la proximidad de las lenguas como factor determinante de las especificidades del proceso de aprendizaje de PLE-HE.

La necesidad desde el punto de vista de los datos lingüísticos.

La necesidad desde el punto de vista de los datos lingüísticos viene dada por las evidencias constatadas de la influencia de la L1 en la L2 en la producción de los aprendices. Este asunto, en contra de lo que pudiera parecer, también es espinoso. Se puede plantear en términos muy simples: que dos personas se parezcan no quiere decir que sean hermanas.

Este es un problema muchas veces reprochado al Análisis de Errores (AE). El hecho de que el resultado nos permita relacionar un error, en este caso, con la L1 no implica necesariamente que ésta sea la causa y, normalmente, los estudiosos más prudentes hablan o consideran la posibilidad de que causas diferentes lleven a esos resultados. A pesar de estas precauciones, en cualquier caso, muy pocos han negado que los errores de interferencia existan.

En el caso de PLE-HE, la interferencia está constatada y la cuestión no sólo es que se trate de una de las especificidades del proceso, sino que, como hemos visto, el trabajo en el área acaba por tener como objetivo fundamental el combate a la transferencia negativa.

Todo esto no viene sino a causar más estupor ante el tratamiento dado al fenómeno de la transferencia (indefinido) como causa de esos errores, que tan preocupantes resultan y a los cuales se planta cara con ánimo tan combativo.

1.5.4.- Eras de la transferencia y teorías de ASL.

Necesitamos, por tanto, una definición precisa de la transferencia, que se inscriba en el marco de una teoría de ASL que nos permita dar cuenta de dicho fenómeno en el PLE-HE. Éste se ha centrado más en la parte de la enseñanza que en el propio proceso, pero esa desatención por el proceso de aprendizaje también está marcada por el tratamiento que el propio fenómeno de la transferencia ha recibido en

ASL, no siempre adecuado para las particularidades del proceso en el caso del aprendizaje de portugués por hispanohablantes. Revisamos a continuación la evolución de la noción de transferencia en el marco de las teorías más importantes de ASL; algunas podrían servir como encuadramiento teórico a las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje, otras, a pesar de su importancia, no se muestran como un instrumento adecuado para el PLE-HE .

Para situar el fenómeno de la transferencia vamos a servirnos de la periodización parcial establecida por Sharwood Smith (1979), basada en el concepto de transferencia manejado en cada época. El autor habla de una “era clásica”, una “segunda era” y apuntaba, además, que en su época (finales de los 70) habían surgido signos de un renovado interés por la transferencia: será lo que llamaremos aquí la tercera era, a la cual añadiremos una cuarta que llega hasta nuestros días.

1ª Era: la HAC (años 40-60)

2ª Era La TIL y la HCC (finales 60 - años 70)

3ª Era: nuevos caminos (finales 70 - años 80)

4ª Era: los últimos pasos (años 90 y principios del s. XXI)

El criterio que le lleva a establecer esta periodización es, en términos generales, el papel de la transferencia en el aprendizaje de la lengua (Sharwood Smith 1979: 345). Este criterio se basa en la orientación psicológica que tiene la noción de aprendizaje en cada época o “era” y de la que se desprende una determinada aproximación al fenómeno definida en los términos que dicha teoría establece.

El papel de la transferencia se refiere, por lo tanto, a la función que desempeñaría en la adquisición de L2 o utilización del término, a la luz de una determinada visión del aprendizaje de la L2, esto es, un papel que se define en el marco de una teoría general de aprendizaje o adquisición de L2.

No vamos a hacer aquí un seguimiento de todas las teorías sobre transferencia y adquisición de L2. Nuestra intención es presentar las interpretaciones fundamentales del fenómeno de la transferencia dentro de algunas de las teorías más relevantes de la ASL. Como hemos venido apuntando, consideramos que es necesario dotar a los estudios sobre PLE-HE de una fundamentación teórica más sólida y actualizada que la que en estos momentos podemos encontrar y en la que se dé cabida a la transferencia y al

mismo tiempo se adopte una perspectiva psicolingüística, por cuanto el aprendizaje es un fenómeno de esta naturaleza.

Algunas de las alternativas que veremos a continuación son opciones tan válidas *a priori* como aquella por la que nos hemos decantado, por cuanto constituyen puertas abiertas por las que adentrarse quienes se interesen o quieran satisfacer esta necesidad inmediata del campo y cumplen con los dos requisitos anteriormente expuestos.

Pero si el estudio de la transferencia no estaba exento de problemas, tampoco lo está la propia ASL. Comenta, descorazonado, Atkinson (2002: 525): *“I read much second language acquisition research and theory. It is the image of a single cactus in the middle of a lonely desert”*. Ya Larsen-Freeman y Long (1994: 200) recogían la insatisfacción de algunos investigadores poque *“sólo una pequeña parte de la investigación es acumulativa y/o presenta una motivación clara [...] el trabajo basado en los datos no es lo bastante productivo por la falta de motivación teórica en distintos sentidos [...] por ejemplo todavía algunos estudios son simplemente descriptivos”*. Asimismo, recogen una cuestión a la que no es ajeno el PLE-HE: *“la investigación no es tan provechosa como podría llegar a serlo si estuviese dirigida por una teoría”*.

A la hora de hablar de tipos de teorías y presentar algunas de las que podrían interesar al PLE-HE hemos tenido en cuenta y remitiremos a la clasificación o tipología de teorías de ASL de estos autores (Larsen-Freeman y Long, 1994: 207 y ss.), que distinguen entre:

- Teorías nativistas, aquellas que explican la adquisición por un talento biológico innato que permite el aprendizaje, donde se incluirían la teoría generativista y la teoría de la monitorización de Krashen.

- Teorías ambientalistas, en las que la educación o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas, las cuales sólo proporcionarían la estructura interna que configuran las fuerzas ambientales, como es el caso de la HAC o el conexionismo. Otro tipo de ambientalismo es el que no tiene en cuenta los procesos cognitivos y se centra en las variables externas; así, el modelo de aculturación y la hipótesis de pidginización de Schumann.

- Teorías interaccionistas, aquellas que recurren a factores innatos y ambientales para explicar el aprendizaje de la lengua, entre las cuales estaría el citado modelo multidimensional.⁷⁵

Esta clasificación no tiene nada que ver con aquella más conocida en los estudios españoles y que parece tener su origen en lo que Santos Gargallo (1993: 29) denomina modelos de investigación en L2: el modelo del AC, el modelo del AE y el modelo de la interlengua⁷⁶. No nos parece adecuado para nuestros objetivos utilizar una periodización de este tipo, ya que los diferentes tipos de análisis son instrumentos que sirven para un objetivo determinado: al contrastivismo le sirven para predecir errores, a la ASL le sirve para conocer cómo está estructurada la interlengua -en definitiva para dar cuenta del proceso de adquisición- pero no definen por sí mismos una visión de la ASL, son medios para un fin. Por otro lado, como señalan Larsen-Freeman y Long (1994: 55 y ss.), que presentan también un desarrollo histórico de los tipos de análisis de datos (concretamente análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de la actuación y análisis del discurso), cada nuevo tipo de análisis ensancha la perspectiva y aporta su particular contribución. Sin embargo, no sería justo afirmar que un análisis haya desplazado al anterior. De hecho, el análisis de la actuación vió la luz con los primeros análisis de morfemas en el seno de la hipótesis de identidad y es, por tanto, contemporáneo de la teoría de la interlengua y el AE.

1.5.4.1.- La primera era.

La primera era iría de los años 40 a los años 60 y es la era de la HAC como teoría de ASL. Esta época está marcada por la visión conductista del aprendizaje, según la cual la transferencia es el mecanismo que guía el aprendizaje y consiste en el trasvase

⁷⁵ Esta clasificación de Larsen-Freeman y Long ha servido de modelo para otras como la de Baralo (1998) que habla de:

- Modelos empiristas: el conductismo.
- Modelos racionalistas: el modelo de la GU, la teoría del monitor.
- El conexionismo.
- Modelos ambientales: modelo de aculturación.
- Teorías interaccionistas: modelo multidimensional.

Los modelos empiristas se definen en términos similares a los que Larsen-Freeman y Long usan para los modelos ambientalistas, pero al mismo tiempo la autora introduce también los modelos ambientales. Denomina modelos racionalistas a los modelos nativistas, con una definición también similar. Aquí encajarían además de las teorías generativistas y la teoría del monitor, lo que la autora llama teoría cognitiva. Por su parte, el conexionismo aparece como tipo de teoría aislada del resto. Finalmente recoge las teorías interaccionistas, al igual que los mencionados autores.

⁷⁶ Clasificación que se sigue en importantes trabajos, por ejemplo, Fernández (1997).

de hábitos de la L1 a la L2. Remitimos al apartado 3.1. de este capítulo para una visión detallada del mismo.

1.5.4.2.- La segunda era.

La segunda era ocuparía el periodo de tiempo que va desde finales de los años 60 a los años 70. Es la época de reacción contra la HAC y supone el desplazamiento de la transferencia del foco de atención del proceso del aprendizaje. La transferencia no es ya “el mecanismo” del aprendizaje y queda relegada a un papel secundario, como hemos visto al hablar de la Teoría de la Interlengua, llegándose incluso a negar su existencia.

Las dos grandes teorías de ASL de la segunda era son la ya mencionada teoría de la interlengua (apartado 3.2. de este capítulo) y la hipótesis de la construcción creativa (HCC). Esta última se convierte en el paradigma dominante en EE.UU., mientras que en Europa la línea de trabajo se sitúa en el marco de la primera.

- **La hipótesis de la construcción creativa.**

La hipótesis de la construcción creativa o HCC implica una nueva visión del aprendizaje y sostiene que la adquisición de L1 y L2 proceden de forma similar, mediante la formulación de hipótesis a partir de los datos a los que los aprendices están expuestos, de ahí su nombre.

Uno de los problemas del paradigma de la construcción creativa en sus inicios, según Dulay y Burt (1972: 242), era que los investigadores no explicitaban sus bases teóricas. Había normalmente uno o dos párrafos rechazando la teoría de hábitos y afirmando que el aprendizaje de una lengua es un proceso activo y creativo, sin ir más lejos. Las mencionadas autoras, por su parte, formularán esas bases en la que se constituirá como la versión más radical dentro de este paradigma: la hipótesis de identidad, donde se abandona y rechaza no sólo la teoría conductista del aprendizaje sino también la idea de que los aprendices usen el conocimiento de la L1 en la construcción de la L2.

Sin embargo, no todos los partidarios de la construcción creativa llegan a ese extremo. La otra corriente que comentaremos sostiene que los aprendices usan el

conocimiento lingüístico previo, que serviría de *input* al proceso de construcción creativa, de forma que una fuente importante de ese *input* podría ser la propia L1.

- **La hipótesis de identidad L1/L2**

Como se desprende de su nombre, esta hipótesis postula la identidad entre los procesos que guían el aprendizaje de una lengua, sea esta la L1 sea la L2, esto es, se supone que el proceso de aprendizaje de la L2 es similar al proceso de aprendizaje de la L1. Dulay y Burt (1972: 241) nos señalan el camino que conduce a ella: “*With the burst of first language acquisition research in the 60’s has come a new interest in second language learning research - that of comparing L2 syntactic development in children with native language acquisition findings*”.

Ese camino ha sido el de comparar el desarrollo sintáctico en los niños con los hallazgos en la adquisición de la lengua materna o primera lengua (APL), camino que implica el paso de una visión conductista a una visión innatista o cognitiva. De hecho, estas autoras presentan esta teoría confrontándola explícitamente con la HAC en dos niveles: nivel de producto y nivel de proceso.

Buscan descubrir las regularidades en la ASL (en el caso de niños) y los trabajos que constituyen el núcleo central de esta propuesta inicial se configuran en lo que ellas llaman tres episodios (Dulay y Burt, 1974b: 37):

- en el primero, desarrollado en Dulay y Burt (1972) y (1974a), se suman y añaden evidencias a la existencia de estrategias de aprendizaje de L2 comunes.

Observan que, independientemente de la L1, los niños reconstruyen la sintaxis del inglés de forma similar.

- el segundo episodio, desarrollado en Dulay y Burt (1973), es una investigación sobre las secuencias naturales en la adquisición de ocho estructuras gramaticales por niños hablantes de español, en la que se ve como todos ellos siguen la misma secuencia de adquisición.

- el tercer episodio, desarrollado en Dulay y Burt (1974b), busca encontrar esas mismas secuencias en aprendices con otras L1.

Las bases teóricas de la teoría o hipótesis son establecidas en Dulay y Burt (1972: 242) en los siguientes términos:

1.- El aprendiz posee un tipo específico de organización mental innata que hace que use una clase limitada de estrategias de procesamiento para producir enunciados en una lengua.

2.- El aprendizaje de la lengua se produce por el ejercicio, por parte del aprendiz, de esas estrategias de procesamiento en forma de reglas lingüísticas que gradualmente ajusta conforme organiza más y más la lengua particular que oye.

3.- El proceso está guiado en APL por la forma particular del sistema de la L1 y en la ASL por la forma particular del sistema de la L2. En otras palabras, es la LO la que guía el proceso de adquisición.

Su planteamiento es que una lengua no se aprende por imitación, sino porque en la mente del individuo existen, de forma innata, unas estrategias de procesamiento de los datos que le llevan a construir las reglas de esa lengua y le permiten producir enunciados. Esas estrategias de procesamiento operan tomando como base a la LO, es decir, la L1 no está implicada en el proceso de aprendizaje de una lengua, las reglas no se transfieren de la L1 ni positiva ni negativamente, son creadas a partir de la L2 percibida.

Respecto a la hipótesis de aprendizaje de la L2, conocida como hipótesis de la construcción creativa, se formula en los siguientes términos en Dulay y Burt (1974b: 37): *“the process in which children gradually reconstruct rules for the speech they hear, guided by universal innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved”* .

El aprendizaje consiste, por tanto, en la formulación de reglas o hipótesis de reglas guiadas o producidas por mecanismos innatos universales. Se abunda así en el planteamiento de que los niños reconstruyen la sintaxis de la lengua independientemente de la L1.

Las predicciones de la hipótesis a nivel de producto, que el análisis de los datos lingüísticos tiene que validar, serían:

- a) los errores y secuencias de aprendizaje de aprendices L1 y L2 son similares;
- b) la secuencia de aprendizaje en el caso de ASL es la misma para todos los aprendices independientemente de su L1;
- c) no hay errores que reflejen transferencia de estructuras de la L1 a la L2.

En Dulay y Burt (1972) se aportan evidencias del cumplimiento de las predicciones (a) y (c) y la predicción (b) se verifica en el estudio transversal de (1974a)⁷⁷.

Por otro lado, Dulay y Burt (1972: 243 y 244) hablan de dos “debilidades” de su hipótesis, dos problemas que se refieren específicamente al nivel del producto:

- las estructuras que no tienen correspondencia en los análisis de los datos de L1,
- las evidencias del uso de estructuras de interferencia.

El primero de ellos sólo pueden remitirlo a futuras investigaciones, es decir, puede deberse a la insuficiencia de los datos existentes de la APL, no a la inadecuación de la teoría. El segundo lo solventarán reinterpretando los errores de interferencia como hipergeneralizaciones de formas o reglas de la L2.⁷⁸

En su clasificación de los errores (Dulay y Burt, 1972: 244-245), el primer problema corresponde al cuarto tipo de errores y el segundo problema a los del primer tipo:

1.- “*Interference-like goofs*”, errores que se asemejan a la transferencia, que reflejan una estructura de la L1 del aprendiz y que no se encuentran en los datos de la adquisición como L1 de la LO.

2.- “*L1 Developmental Goofs*”, errores del desarrollo L1, no reflejan estructura de la LM del aprendiz pero se encuentran en la adquisición como L1 de la LO

3.- “*Ambiguous Goofs*”, errores ambiguos, son los que se pueden categorizar como cualquiera de los dos anteriores

4.- “*Unique Goofs*”, errores únicos, que no reflejan la estructura de la L1 ni tampoco se encuentran en los datos de adquisición como L1 de la LO.

Nos encontramos aquí con el problema clásico del análisis de errores: la interpretación de los “*interference-like goofs*” como hipergeneralización o transferencia no deja de ser eso, una interpretación, el hecho de que se puedan interpretar de una forma u otra no quiere decir que la hipótesis sea cierta.

⁷⁷ Un estudio que tiene por objeto establecer las secuencias de adquisición de 11 funtores en niños hablantes de chino y español, y donde comprueban que dichas secuencias son virtualmente las mismas.

⁷⁸ Por ejemplo, hablan de las posibles explicaciones para “*hers pijamas*” (en lugar de la forma correcta *her pijamas*); para la HAC estaríamos ante una interferencia de la regla de la L1 de concordancia de número, para las autoras hay dos posibilidades: la generalización de la forma del genitivo sajón o la generalización de la forma utilizada para el posesivo en estructuras “NP is x”: *it’s hers*, donde también aparece el genitivo sajón, *it’s Tim’s*.

La posición de esta teoría ante la transferencia es de negación de la misma: “*the child’s organization of the L2 does not include transfer from (either positive or negative) or comparison with his native language, but relies on his dealing with L2 syntax as a system*” (Dulay y Burt, 1972: 244) y como acabamos de ver los errores que se atribuyen a interferencia son reinterpretados como hipergeneralizaciones a partir de reglas o formas que se encuentran en la propia L2.

En términos generales su postura se puede sintetizar con Dulay y Burt (1974b: 52): “*universal cognitive mechanisms are the basis for the child organization of a target language, and that it is the L2 system rather than the L1 system that guides the acquisition process*”.

- **La hipótesis de la construcción creativa basada en el conocimiento previo.**

Se puede ilustrar esta otra corriente con Ervin-Tripp (1974), que se pregunta si el aprendizaje de L2 es como el de L1⁷⁹ y llega a la conclusión de que, efectivamente, el aprendizaje de L1 y L2 es similar en situaciones naturales. Exactamente considera que “*the first hypothesis we might have is that in all second language learning we will find the same processes*” (Ervin-Tripp, 1974: 126). Sin embargo, tanto el aprendizaje de L1 como el aprendizaje de L2 usan conocimientos anteriores, habilidades o tácticas. Si los niños se inician en la tarea con algún conocimiento ya disponible el proceso se puede acelerar y no será igual en todos los detalles.

A diferencia de la “línea dura” de la HCC, reconoce la existencia de la transferencia, pero parece ser una estrategia de producción usada sólo en un pequeño residuo de los enunciados, casos como “*je vois elle*” (con orden SVO como en el inglés “*I see her*”).

Por su parte, Taylor (1975) presenta la hipergeneralización y la transferencia como estrategias de aprendizaje que serían dos manifestaciones lingüísticas de un proceso psicológico: el apoyo en el conocimiento anterior para facilitar un nuevo aprendizaje. Sostiene que hay una estrategia que puede dar cuenta de algunos errores,

⁷⁹ Ese es el título de su artículo, “*Is second language learning like the first?*”, basado en los datos procedentes de un experimento conducido con 31 niños hablantes de inglés de edades entre 4 y 9 años en escuelas donde el francés es el medio de instrucción y que habían estado expuestos a dicha lengua durante unos 9 meses.

esta estrategia envuelve un apoyo parcial de la estructura de la lengua materna que indica un proceso de transferencia. Sus presupuestos básicos se reúnen en:

- la adquisición es un proceso creativo que tiene al aprendiz como participante activo, por lo que éste hará errores que indiquen que está manejando la LO directamente y sin apoyarse en su LM;

- el aprendiz se apoya en lo que ya conoce cuando se enfrenta a una nueva situación de aprendizaje. Puesto que el aprendiz de nivel elemental conoce menos de la LO que un aprendiz más avanzado, se apoyará más en su LM. Conforme aprende más sobre la LO, disminuye ese apoyo y aumentan los errores de hipergeneralización a partir de LO.

- si una interlengua es un sistema lingüístico que difiere sistemáticamente de la LM y la LO, los errores serán sistemáticos y reflejarán la gramática sistemática de su interlengua.

Este autor realiza una prueba en la que 20 sujetos hispanohablantes, que pertenecen a niveles elemental e intermedio con edades entre 17 y 42, escuchan una serie de enunciados del español que deben traducir al inglés, y el análisis de los datos lingüísticos indica que:

- el aprendiz hace errores que no son atribuibles a la estructura de su LM,
- muchos de esos errores pueden ser atribuidos a dificultades o irregularidades inherentes a la LO y explicados por una estrategia de hipergeneralización de la LO,
- estos errores no son aleatorios ni idiosincráticos, sino que pueden ser clasificados en una taxonomía;

- los errores que indican transferencia son más comunes entre los hablantes de nivel elemental que entre los de nivel intermedio, al contrario que los resultantes de hipergeneralización.

En conclusión, dentro de la HCC, la hipótesis de identidad era obviamente inviable para PLE-HE desde el momento en que se niega la existencia de la transferencia. Por su parte, la hipótesis de la construcción basada en el conocimiento previo deja apenas un pequeño espacio a un problema demasiado grande para el PLE-HE.

1.5.4.3.- La tercera era.

La tercera era, que se prolonga a lo largo de la década de los 80, comenzaría a finales de los 70, momento en el que se produce un aumento cuantitativo de los estudios en el campo de la ASL, que nos lleva a hablar de la plenitud de la misma (Larsen-Freeman y Long, 1994). También asistimos a un interés renovado por el fenómeno de la transferencia, tras la laguna que se había producido en la era anterior en lo que se refiere a estudios experimentales sobre dicho fenómeno (Selinker, 1992).

Se puede afirmar que los 80 fueron una nueva época dorada para la transferencia, lo cual no quiere decir que la transferencia volviese a ocupar el lugar prominente que tuvo con la HAC como mecanismo de aprendizaje, pero al menos recupera un lugar privilegiado en la investigación.

Generalmente, se habla del cambio de orientación en términos de abandono de la falsa dicotomía “transferencia L1 vs. construcción creativa” (Andersen, 1984: 4), con una nueva interpretación de la transferencia desde un punto de vista postconductista. Concretamente, se considera como un punto de inflexión el momento en que el enfoque cognitivo se hace extensivo al fenómeno de la transferencia. Algunos autores⁸⁰ señalan que incluso los críticos del AC, en la época anterior, seguían teniendo una visión conductista de la transferencia. Esta nueva visión de la transferencia implicaría que la transferencia también puede ser “creativa” y no se trata de un fenómeno “automático”.

Como trabajos inaugurales que conducen a una reevaluación de la transferencia en lo que respecta a su papel y naturaleza que derivan en nuevos planteamientos teóricos de gran importancia para el campo de la ASL, se cita fundamentalmente a Jordens (1977) y Kellerman (1977). Para otros, es la Conferencia de Michigan de 1981 sobre la transferencia la que marca el nacimiento de esa nueva era.

Desde diferentes perspectivas se reivindica directa y abiertamente tanto la validez del AC (Zobl, 1980a, 1980b, 1982, 1983, 1984; Eckman, 1977), así como la posibilidad de predecir la transferencia (Gass, 1979; Eckman, 1977) bajo nuevos presupuestos. La cuestión a ambos lados del Atlántico no es ya si la transferencia es un fenómeno relevante para la adquisición y el uso de la L2, sino dónde se produce la transferencia, qué se transfiere, cuánto, por qué y cómo⁸¹.

⁸⁰ Sharwood-Smith (1979), Zobl (1980) o Adiv (1984).

⁸¹ Este planteamiento se encuentra en Faerch y Kasper (1987) a partir de él se estructura el capítulo correspondiente a la influencia de la L1 en la L2 de Larsen-Freeman y Long (1994).

- **Los universales lingüísticos y la marcación.**

Una de las principales líneas de trabajo es la que reúne la noción de universales lingüísticos y la marcación. La primera de ellas nos remite a la teoría generativista de la Lingüística Teórica. Uno de los puntos clave de esta teoría está en el concepto de Gramática Universal que aparece ya en la llamada “primera gramática generativa”, representada por *Aspects of the Theory of Syntax* (1965)⁸². Esta primera teoría, como apunta Chomsky (1999: 15), “*podría entenderse como una revisión de intereses y enfoques tradicionales*”⁸³, en un momento en que términos como “saber” o “pensar” arrastraban el marchamo de acientíficos, y palabras como “mente” e “innato” se consideraban feas (Pinker, 1999: 22).

La gramática universal (GU) es una descripción de la facultad del lenguaje, el cual formaría parte de la dotación genética de los seres humanos, es decir, el hombre está dotado de manera innata de un conocimiento universal específico de la lengua. Esa dotación genética guía la selección de los datos que permiten el desarrollo de una gramática.

La GU se planteó en relación con el problema lógico de la adquisición y daría respuesta al mismo. Dicho problema consiste básicamente en que los datos a los que está expuesto el niño son insuficientes para explicar el conocimiento que alcanza de su LM, para permitir la adquisición y, más aún, para que ésta tenga lugar con la rapidez y regularidad con que se produce. Sobre todo no sería posible si el aprendiz dispusiera únicamente de procedimientos generales de aprendizaje inductivo. El argumento se conoce como “pobreza de estímulo” del *input* y estos datos lingüísticos a los que el aprendiz está expuesto serían pobres o deficientes en dos sentidos: por un lado, el *input* se ha degenerado debido a ciertas características de la actuación que lo desvirtúan, por otro lado, es inadecuado por no poseer pruebas o evidencias negativas.

En palabras de Chomsky (1965: 58), “*a consideration of the character of the grammar that is acquired, the degenerate quality and narrowly limited extent of the available data, the striking uniformity of the resulting grammars, and their*

⁸² El propio Chomsky (1999: 12 y ss.) reconoce tres etapas o momentos en el desarrollo de su teoría. La primera etapa corresponde a la teoría estándar o teoría generativo-transformacional; la segunda, desarrollada en los años 80 corresponde al enfoque o teoría de principios y parámetros y, la tercera, correspondiente al programa minimalista, se desarrollaría a mediados de los 90.

⁸³ Y añade "(quizá sea ésta la razón por la que a menudo congeniaba mejor con los gramáticos tradicionales que con la lingüística estructural moderna)"

independence of intelligence, motivation and emotional state, over wide ranges of variation, leave little hope that much of the structure of language can be learned by an organism initially uninformed as to its general character”.

Un niño es capaz de desarrollar una gramática de gran complejidad a partir de esos escasos datos con una rapidez asombrosa y sin instrucción específica⁸⁴. La GU haría posible adquirir el lenguaje: los niños dispondrían de este programa mental que estaría tras todas las gramáticas y permitiría el desarrollo de las mismas empleando principios altamente restrictivos. De esta forma, la GU es el sistema de principios universales que caracteriza o determina el número de gramáticas posibles, especificando cómo se organizan las gramáticas particulares. Así, los universales con los que se trabajará en esta línea de ASL son ese tipo de elementos lingüísticos comunes a las lenguas.

El otro aspecto clave dentro de esta corriente es la noción de marcación. Ésta sería básicamente de dos tipos: la marcación lingüística, que establece la base para las predicciones de la dificultad de adquisición, como se encuentra en Gass (1979) y Eckman(1977), y la marcación psicolingüística, que encontramos en las obras de Kellerman.⁸⁵

Gass (1979) busca predecir las condiciones en las que se producirá la transferencia. Considera que los universales tienen un papel dominante en la asignación de órdenes relativos de dificultad y en determinar cuándo ocurre la transferencia.

Investiga concretamente la transferencia en la construcción sintáctica de las cláusulas de relativo, partiendo de la existencia de una jerarquía universal de relaciones gramaticales en las que puede tener lugar la relativización, una jerarquía de accesibilidad.

En lo que se refiere a la definición de transferencia, da lo que llama una “definición de trabajo”, partiendo de la noción aportada por la psicología del aprendizaje como imposición de estructuras previamente aprendidas en una nueva situación de aprendizaje. Así, la transferencia en la ASL es considerada como una subcategoría de ese proceso más general, de forma que estructuras de la lengua nativa

⁸⁴ Como señala Pinker (1999: 40 y 41) los padres no enseñan a hablar a los niños. Hay comunidades donde los padres no se dedican a impartir el idioma "maternés" a los niños y éstos aprenden a base de escuchar las conversaciones. Casi todo el mérito de aprender a hablar corresponde a los propios niños.

⁸⁵ Se encuentran críticas a los diferentes tipos y nociones de marcación en Rutherford (1982), en Zobl (1983) y en Eckman, Moravcsik y Wirth (1986).

de todos los niveles de la estructura lingüística, incluyendo formas y funciones de elementos, son superpuestos en estructuras aprendidas en L2.

En Gass (1984) encontramos lo que será la tendencia dentro de esta línea: el interés por la transferencia disminuye y cobran mayor peso los universales como motor del aprendizaje. Considera que ambos, la transferencia y los universales, son fenómenos que interactúan en el desarrollo de la interlengua, sin embargo, las estructuras producidas por los aprendices más que estar basadas en la L1 reflejan principios universales, y dichos universales son los que sirven como un principio que guía el aprendizaje e interactúa con los sistemas de la L1 y la L2.

- **La hipótesis del marcado diferencial.**

La versión inicial de la hipótesis o teoría del marcado diferencial (HMD) es la que se encuentra en Eckman (1977), que posteriormente se reajusta en los trabajos de 1985 y 1986. En esta hipótesis se defiende que el principio fundamental de la HAC, que dice que la comparación de la L1 y la L2 es crucial para predecir las áreas de dificultad que un aprendiz encontrará, puede mantenerse como principio viable de ASL. De forma que, si la HAC se revisa y se incorporan ciertos principios de la gramática universal, será posible hacer predicciones. Puesto que sólo la comparación de las dos lenguas no es suficiente, es necesario introducir una noción referente al grado relativo de dificultad, el cual resulta de lo que se denomina marcado tipológico y que se establece de la siguiente forma: un fenómeno A en una lengua es más marcado que B si la presencia de A en una lengua implica la presencia de B pero la presencia de B no implica la presencia de A.

La hipótesis es que las áreas de dificultad que encontrará el aprendiz se pueden predecir a partir de la comparación sistemática de las gramáticas de la LM, la LO y las relaciones de marcación basadas en la gramática universal. En consecuencia, se hacen las siguientes predicciones:

- a) las áreas de la LO que son diferentes de la LM y más marcadas que en ésta serán difíciles;
- b) el grado de dificultad de las áreas de la LO que son más marcadas que las de la LM corresponderá al grado de marcación;
- c) aquellas áreas de la LO que son diferentes de la LM pero no son más marcadas que las de la LM no serán difíciles.

Veamos un ejemplo de la aplicación de la marcación: partimos del contraste entre consonantes sordas y sonoras obstruyentes. Hay lenguas que tienen ese contraste en posición inicial, media y final, como es el caso del inglés, el árabe o el sueco. Otras lenguas sólo tienen este contraste en posición inicial y media, como es el caso del alemán, el polaco o el griego; asimismo otras lenguas como el sardo sólo lo presentan en posición inicial; y finalmente lenguas como el coreano no tienen ese contraste en ninguna posición. Se interpreta así que existe una jerarquía de contraste donde la posición inicial es la menos marcada y la final la más marcada. Aplicado a lenguas concretas, se diría que la distribución de las obstruyentes sonoras es más marcada en inglés que en alemán y la predicción sería que los hablantes de alemán tendrán más dificultades con los contrastes finales de palabra de las que tendrán los ingleses con la falta de ese contraste en alemán, predicción que se verifica en la práctica ⁸⁶.

La aplicación de los universales generó toda una línea de trabajo cuya tarea acabó por demostrar la validez de esos principios universales más que profundizar en las circunstancias en las que se produce la transferencia.

Podemos ver este papel secundario de la transferencia, por ejemplo, en Hyldenstam (1984), que comprueba que los aprendices aprenden a suprimir las copias pronominales en las oraciones de relativo en el orden descrito por la jerarquía de accesibilidad. El estudio se realiza con hablantes de español y finés (lenguas que no dejan copias pronominales) y hablantes de griego y persa (lenguas que sí dejan huellas en diferentes grados). Los resultados muestran que siguen el mismo orden, no obstante, apunta que es probable que los aprendices comiencen en puntos diferentes de la jerarquía dependiendo de su LM para explicar las diferencias en los resultados entre los grupos.

En líneas generales estos trabajos están más orientados a demostrar la validez del uso de los universales y sus jerarquías de marcación y a hacer predicciones del orden de adquisición. De esta forma, la transferencia parece que sirve para explicar apenas diferencias entre grupos, como en el caso de Pfaff (1984). En éste, es significativa la calificación de “*residual L1 transfer effects*”, que da título a su estudio con niños griegos y turcos de entre 8 y 15 años aprendices de alemán como L2, y en el

⁸⁶ Como muestra de las críticas a este modelo: Kellerman (1979), Rutherford (1982). Por otro lado, Fellbaum (1986) con aspectos problemáticos y propuestas de cuáles serían los reajustes necesarios.

que encuentra que la transferencia no juega un gran papel; sin embargo, el fenómeno existe y serviría para explicar las diferencias entre unos y otros.

En términos generales, en esta línea de investigación, lo fundamental era mostrar que el aprendizaje de L2 está limitado por principios universales y las jerarquías de marcación permiten hacer predicciones sobre el aprendizaje. A pesar de los estudios y el reflote de la transferencia, el papel de la L1 no se consideró prominente en el proceso de ASL. Conforme crecía el interés por los universales del lenguaje, la investigación se centró más en el papel de las propiedades universales de la adquisición de L2 que en la influencia de L1 (Larsen-Freeman y Long, 1994; Jordens, 2001).

- **La Teoría de Principios y Parámetros.**

La Teoría de Principios y Parámetros (TPP) marca una segunda línea de investigación en esta época dentro de las teorías innatistas de influencia generativista. Con el enfoque de la TPP, en el marco de la Lingüística Teórica, se profundizó en la naturaleza de la GU y, al mismo tiempo, se produjo un salto cualitativo en la evolución de la propia teoría, se habla incluso de una ruptura con anteriores posiciones. Así, Chomsky (1999: 15 y 16) comenta que para la TPP *“las ideas básicas de la tradición, incorporadas sin grandes cambios en la primera gramática generativa, están mal encaminadas de principio - en particular, la idea de que el lenguaje consta de reglas que forman construcciones gramaticales (...) El enfoque de P&P sostiene que las lenguas no tienen nada de parecido a reglas en el sentido familiar, ni construcciones gramaticales significativas teóricamente, más que como un artificio taxonómico. Hay unos principios universales y un conjunto finito de opciones acerca de cómo se aplican (parámetros), pero no hay reglas particulares a una lengua o construcciones de tipo tradicional para una lengua o interlingüísticamente”*

Una lengua no es, por tanto, un sistema de reglas, sino la especificación de un conjunto de valores paramétricos insertos en un sistema invariable de principios de la GU. Estos principios son comunes a todos los sistemas lingüísticos, es decir, dan cuenta de las similitudes que existen entre todas las lenguas.

Los parámetros, por su parte, son una serie de opciones o variantes relativas a esos principios. Chomsky (1988: 62 y 63) lo ilustra de la siguiente forma: *“we may think of the language faculty as a complex and intricate network of some sort associated with a switch box consisting of an array of switches that can be in one of two positions*

... *the switches are the parameters to be fixed by experience*". Entre estos parámetros están, por ejemplo, el de sujeto nulo o parámetro pro-drop⁸⁷, la direccionalidad con núcleo inicial o final, o la existencia o no de movimiento-Q⁸⁸.

A la luz de estos planteamientos, señala Chomsky (1999: 16) que "*los problemas de tipología y variación del lenguaje se suscitan de un modo diferente que antes. Las diferencias y tipología lingüística deberían reducirse a la elección de los parámetros*". De forma que las diferencias entre las lenguas vienen dadas por diferentes elecciones entre las opciones paramétricas que la GU disponibiliza.

Por otro lado, la adquisición de la lengua consiste, en parte, en la fijación de los parámetros adecuados a la lengua que se está adquiriendo. Así, según Chomsky (1999: 17), "*en este contexto, la adquisición del lenguaje se interpreta como el proceso de fijación de parámetros del estadio inicial de alguna de las formas permisibles*".

En resumidas cuentas, la GU disponibiliza una serie de principios y algunos parámetros abiertos, que varían, de manera limitada, para cada lengua y que son fijados a partir de la evidencia positiva de la lengua que se aprende. De esta forma, aprender una lengua consiste en fijar los parámetros que permite la GU en una de las formas posibles, tomando como base la experiencia del contacto con los datos lingüísticos.

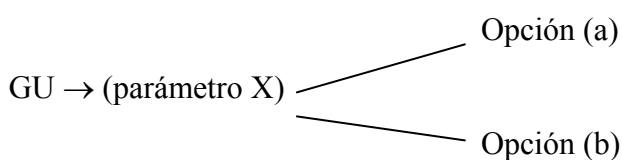


Fig. 5.- La fijación de parámetros de Licerias (1996).

Pero ¿en qué consiste exactamente un parámetro? Hay una propiedad que es la que da nombre a ese parámetro, por ejemplo "*pro-drop*" (caída del pronombre), también llamado "*sujeto nulo*", que se fija positiva o negativamente. El español y el portugués son, por ejemplo, lenguas [+ sujeto nulo], esto es, admiten construcciones sin realización léxica del sujeto en frases finitas, frente a lenguas [- sujeto nulo], como el inglés o el francés, en las que esas construcciones son agramaticales. En portugués y

⁸⁷ Éste ha estado siempre en el centro de la evolución de la teoría paramétrica e incluso la ha iluminado, tal y como apunta Licerias (1996: 149) y es el que usamos a continuación para ilustrar el tema.

⁸⁸ Repárese que español y portugués comparten la misma opción paramétrica en los tres casos: sujeto nulo, núcleo inicial y movimiento-Q.

español podemos encontrar sujetos argumentales fonéticamente nulos y sujetos expletivos⁸⁹ que en las lenguas [- sujeto nulo] tienen realización léxica:

Esp. *Estoy en casa* Ing. **am at home (I am at home)*

Port. *Estou em casa*

Esp. *Llueve* Ing. **rains (It rains)*

Port. *Chove*

Además, se supone que existe un conjunto de propiedades asociadas a un ajuste paramétrico determinado, no sólo la que le da nombre, sino que habría una serie de fenómenos gramaticales aparentemente no relacionados que dependen de esa opción.

Siguiendo con el caso del parámetro de sujeto nulo, las lenguas [+ sujeto nulo] permiten la inversión de sujeto y verbo en oraciones declarativas:

Esp. *Vino Juan* Ing. **came John (John came)*

Port. *Veio o João*

Otra propiedad relacionada con el parámetro es que en las lenguas [+ sujeto nulo] se permite la extracción del sujeto en cláusulas con complementador⁹⁰:

Esp. *Quién dijiste que _ vino?* Ing. **Who did you say that _ came*

Port. *Quem disseste que _ veio?* (*Who did you say came?*)

También se ha relacionado este parámetro con la flexión verbal, si ésta es suficientemente rica como para identificar o recuperar el contenido del sujeto, podrá haber sujeto nulo como sucede en el caso del español y el portugués a diferencia del inglés. Pero en lo que se refiere a esta propiedad, hay un problema ya que encontramos lenguas sin flexión que presentan sujetos nulos: es el caso del chino o el japonés, que serían lenguas [+ sujeto nulo] a pesar de que no tengan concordancia, lo que pone en cuestión esta propiedad. La forma de “solucionar” el problema ha sido proponer otro parámetro, el parámetro de tema nulo, que separa las lenguas de orientación discursiva [+ tema nulo], como japonés y chino, de las lenguas de orientación oracional [- tema nulo]⁹¹.

Por otro lado, en el tratamiento de los parámetros se puede hablar de dos etapas, la etapa descriptiva y la etapa explicativa (Liceras, 1996: 29). El paso de una a otra se relaciona con la noción de categoría funcional (vs. categoría sustantiva) que afectará

⁸⁹ Utilizamos la nomenclatura de Mira Mateus *et al.* (2003: 282-283).

⁹⁰ Dentro de la categoría funcional C o COMP (complementador) estarían, por ejemplo, el *que* y el *se* completivos.

⁹¹ Este parámetro a su vez está ligado a otras propiedades como la prominencia del tema, más prominente que el sujeto, y la posibilidad de ligar anáforas en el discurso. Véase para más detalles Liceras (1996: 155-158).

tanto al concepto de gramática como al de variación gramatical, así como a los estudios de adquisición. Las categorías funcionales se diferencian de las sustantivas en que sólo las últimas poseen una red temática, es decir, asignan papel temático. Dicho de otro modo, las categorías funcionales no tienen propiedades de selección semántica, sin embargo, sí tienen rasgos o propiedades gramaticales propiamente dichas (número, género...), propiedades de selección categorial y de selección morfológica.

En la etapa descriptiva, sólo se da cuenta de las propiedades ligadas a un parámetro. En la etapa explicativa, hay una redefinición de los parámetros como rasgos de propiedades binarias ligados a las categorías funcionales. De esta forma, las lenguas se diferencian, por ejemplo, por el rasgo [+/- fuerte] o [+/- opaco] de una de esas categorías (por ejemplo la flexión). Esta puesta de relación de propiedades paramétricas con los rasgos “*equivale al descubrimiento de los cromosomas*” según Liceras (1996: 30).

Para terminar quisiéramos apuntar algunas de las ventajas que tendría la TPP según Fodor (1999) y que la hacen sumamente atractiva desde el punto de vista de la adquisición:

- el número de gramáticas posibles es suficientemente grande (sobre un millón para 20 parámetros binarios), pero es finito y ordenado.
- puesto que los parámetros son independientes, un aprendiz no tiene que evaluar un millón de gramáticas una a una, sino que puede manejarse con miles de cada vez (unas 50.000) ajustando un parámetro binario. De esta forma, 20 decisiones son suficientes para recortar las posibilidades de una gramática.

Con todo, no podemos dejar de recordar que, desde el Programa Minimalista, el propio Chomsky (1999: 17 y 18) es bastante crítico con esta teoría, puesto que habla de “*una inadecuación crucial a la hora de caracterizar el lenguaje como un estado de la facultad del lenguaje. Apenas podemos esperar que éste sea una instanciación del estado inicial con los valores de los parámetros fijados. Por el contrario, un estado de la facultad del lenguaje es un producto accidental de una experiencia variada, sin ningún interés en sí mismo, no más que otras colecciones de fenómenos en el mundo natural.*” Continúa diciendo que su impresión es que “*se requiere una idealización mucho más sustancial si queremos entender las propiedades de la facultad del lenguaje*”, y concluye que “*el modelo P&P es en parte una especulación audaz más que una hipótesis específica*”.

- **La Teoría de Principios y Parámetros en la ASL.**

En la aplicación de la teoría generativista de principios y parámetros a la ASL, se puede hablar de una evolución desde una dicotomía temprana en los 80 que caracterizaba la ASL a partir del acceso o no a los principios y parámetros de la GU a explicaciones más complejas que investigan la influencia de la L1 en el estadio inicial de la representación mental del aprendiz de LO. Esta segunda etapa pertenecería a lo que aquí hemos denominado cuarta era de la transferencia y corresponde a los años 90.

Desde el punto de vista abstracto, el problema lógico de la adquisición también se presenta en el caso de los adultos que aprenden una L2, es decir, tendrían las mismas limitaciones, por lo que algunos han considerado que la teoría paramétrica de la adquisición de la LM podría servir de marco para explicar la adquisición de la L2. De esta forma, el problema lógico de la ASL también se resolvería apelando al acceso a la GU. Sin embargo, hay notables diferencias entre el aprendizaje de niños y adultos: a este respecto seguimos a Bley-Vroman (1989: 43 y ss.), que encuentra hasta nueve diferencias que sintetizamos a continuación:

1.- Falta de éxito: los niños normales inevitablemente alcanzan un dominio perfecto de la lengua, no así los adultos aprendices de L2;

2.- No sólo el éxito no está garantizado, sino que es extremadamente raro o incluso quizá inexistente, especialmente en lo que se refiere al acento y a la capacidad de hacer ciertos juicios gramaticales;

3.- Variación en el éxito, camino y estrategias: entre los adultos hay una variación sustancial en el grado de éxito incluso cuando la edad, exposición, instrucción etc., son constantes. Además difieren también entre ellos en diferentes grados, mientras que en el caso de los niños no hay tal variación. Por otro lado, se siguen diferentes caminos, hay variación en el orden de adquisición así como en las estrategias de aprendizaje de los propios adultos.

4.- Variación en objetivos: se encuentra igualmente variación en el resultado, esto es, en la consecución de objetivos. Algunos adultos desarrollan sistemas pidginizados, que tienen mecanismos gramaticales rudimentarios, que les permiten satisfacer sus necesidades comunicativas; otros parecen preocupados con la corrección gramatical,

viéndose afectada en este caso la fluidez; otros desarrollan una competencia que les sirve exclusivamente para la destreza lectora, etc...⁹².

5.- Fossilización: como ya hemos visto este fenómeno se refiere a la estabilización permanente de la interlengua de los aprendices o cese del desarrollo, al alcanzar determinado estadio de aprendizaje en el que la competencia alcanzada garantiza el éxito comunicativo, fenómeno que no se verifica en APL.

6.- Intuiciones indeterminadas: en un número sustancial de casos, incluso con hablantes de niveles muy avanzados, parecen faltar juicios de gramaticalidad claros⁹³. Esto sugiere que el conocimiento tras la actuación puede ser incompleto y puede ser un tipo de conocimiento diferente⁹⁴ del que está tras la actuación del hablante nativo.

7.- Importancia de la instrucción: los niños no necesitan lecciones formales organizadas ni prácticas específicas de esos elementos para aprender una lengua.

8.- Evidencia negativa: la adquisición de la primera lengua (APL) parece que no usa fuentes consistentes de evidencia negativa (o en cualquier caso no descansa en ellas). Entre profesores y aprendices hay un acuerdo general en que la evidencia negativa es, al menos a veces, útil. Las evidencias experimentales al respecto no son conclusivas pero sugieren que efectivamente la corrección puede ser provechosa.

9.- El papel de los factores afectivos: el éxito en APL parece no verse afectado por la personalidad, la socialización, la motivación o similares. Esto contrasta con el caso de los adultos, altamente susceptibles de verse afectados por estos factores afectivos.

Para explicar estas divergencias entre APL y ASL, se buscan las diferencias en la representación de la gramática de L1 y L2. Las tres cuestiones fundamentales son:

- ¿los principios de la GU limitan la ASL?
- ¿es posible reajustar parámetros en la L2?
- ¿cuál es el estadio inicial de la ASL?

(Klein y Martoharjono, 1999)

La respuesta a las dos primeras cuestiones se ha planteado en términos de disponibilidad o no de la GU en la ASL y ha marcado la primera etapa de estos estudios generativistas basados en la TPP. Por lo general, se han apuntado 3 posibilidades teóricas (Du Plessis *et al.*, 1987; Schachter, 1989; Hilles, 1991, entre otros):

- a) la GU está disponible de la misma forma que para la L1,

⁹² En este sentido, la instrucción que esté en consonancia con los objetivos del aprendiz será más exitosa.

⁹³ Compárese con lo que Almeida (1995) llamaba conocimiento movedido.

⁹⁴ En el sentido de sistema.

- b) la GU está disponible pero opera de diferente forma,
- c) la GU no está disponible .

Algunos plantean que se trata en realidad de dos posturas (Bley-Vroman *et al.*, 1988; Schachter, 1989; Liceras, 1989, 1996; Klein y Martoharjono, 1999), siendo las opciones a) y b) variantes de la misma posición general:

- I) la GU está disponible directa o indirectamente
- II) la GU no está disponible, no hay acceso.

Para Liceras (1996: 29), la cuestión de si el acceso es directo o indirecto es irrelevante, considera que “*no es posible determinar si el acceso a la GU es directo o está, de alguna forma, mediatizado por la L1 porque, lógicamente, todos los principios de la GU, por definición, se realizan en todas las lenguas naturales*”.

Sin embargo, aunque el aprendiz tenga acceso a los principios y posibles ajustes paramétricos, en ambos casos a) y b) difieren en cuál es el ajuste paramétrico inicial. La cuestión es si los aprendices comienzan con el ajuste por defecto de la GU (que vendría a ser la forma no marcada del par) y, por lo tanto, hay acceso directo a los parámetros de la GU o comienzan con el ajuste L1 de un determinado parámetro y eventualmente lo reajustan en la opción L2. En otros términos, lo que está en causa es el tradicional problema del papel de la L1 en la ASL pero esta vez en el marco de la teoría de principios y parámetros, a saber, si hay transferencia o no de las opciones paramétricas de la L1. Éste es uno de los aspectos relevantes de la diferencia entre acceso directo y acceso indirecto, la consideración o no de la transferencia, que se abre un hueco en esta discusión y marca la siguiente etapa en la que encontramos trabajos centrados en la cuestión del estadio inicial de la ASL.

A) Hipótesis de acceso a la GU.

- Acceso directo.

La disponibilidad total y directa de la GU supone que el proceso de adquisición L1 y L2 discurre por los mismos cauces⁹⁵; no obstante, se salvan las diferencias que ya hemos visto entre APL y ASL mediante la hipótesis del *input*, según la cual la exposición a la lengua es diferente⁹⁶ y mediante la hipótesis afectiva, por la cual las

⁹⁵ Obsérvese el paralelismo con la Hipótesis de Identidad.

⁹⁶ Dentro de la hipótesis del *input* se contempla por ejemplo que el adulto está menos expuesto, por lo general, que el niño; además puede haber deficiencias en el *input* debidas a la enseñanza. También se

condiciones de naturaleza afectiva que afectan a la ASL no se verifican en el caso de los niños.

En esta línea tenemos a Hilles (1991), que defiende que los aprendices L2 estarían guiados por los valores por defecto de la GU, de forma que L1 y L2 seguirían cursos paralelos. En su estudio para determinar si hay tal acceso a la GU tomando como base un determinado parámetro, parte de los datos de la interlengua de 6 hablantes de español (2 niños, 2 adolescentes y 2 adultos) y encuentra que en los niños y uno de los adolescentes hay evidencias de ese acceso y que ese acceso es similar al de los aprendices L1. En el caso de los adultos manifiesta que no hay evidencias⁹⁷.

Por otro lado, la hipótesis “*no transfer/full access*” de Epstein *et. al.* (1996) sostiene que la GU está disponible directamente y la transferencia no forma parte del modelo de adquisición. De esta forma, los parámetros ajustados para la L1 no afectan los análisis iniciales del *input* del aprendiz. Sostienen que no hay reajuste sino propiamente ajuste de parámetros, ya que todas las opciones estarían disponibles.

Otra posición de acceso directo es la “Hipótesis de los sistemas cognitivos en competición”⁹⁸, según la cual a los adultos no les “falta” nada sino que les “sobra”. La GU está disponible pero compete en la ASL con otro sistema cognitivo, concretamente un “sistema de resolución de problemas” que se desarrolla en la adolescencia y correspondería a una capacidad general para manejarse con sistemas formales abstractos. El problema es que el sistema de resolución de problemas no está particularmente equipado para lidiar con la adquisición de lenguas, a diferencia del sistema específicamente diseñado para esto de la GU. Pero, a pesar de ello, el sistema de resolución de problemas no se puede suprimir y entrarían en competición, de forma que la variación en el éxito entre L1 y L2 se debería a la variación en el grado de “victoria” de dicho sistema de resolución de problemas⁹⁹.

Otro enfoque considera que la GU está operativa pero el aprendiz usa diferentes estrategias cognitivas para percibir y organizar los datos. Li (1998), por ejemplo,

considera el hecho de que el *input* del niño está ligado al “aquí y ahora”, y es más fácil de comprender que el *input* que reciben los aprendices adultos. Sin embargo, a esto hay que oponer el hecho de que la calidad del *input* al que el adulto está expuesto es igual o superior al de un niño de tres años.

⁹⁷ Hilles (1991: 307, traducido) “*no se puede argumentar que la adquisición incompleta implique que los aprendices no tengan acceso a la GU sino sólo que no hay evidencias de que lo hagan*”.

⁹⁸ Bley-Broman (1989: 55).

⁹⁹ Bley-Vroman (1989: 59-62) pone de relieve una serie de problemas de esta teoría: por ejemplo, en esta hipótesis de Felix los que se basan en el sistema de resolución de problemas no serían buenos aprendices de lenguas. Según esto, los peores aprendices serían en particular los lingüistas por su tendencia a acercarse a la lengua analíticamente.

defiende que la GU está disponible puesto que los aprendices pueden identificar enunciados agramaticales que violan los principios de la GU y estos principios no pueden ser aprendidos a través del *input* por falta de evidencia negativa.

- Acceso indirecto.

Desde la posición de acceso indirecto, se considera que la L1 tendría un papel mediador, dejando abierta la posibilidad de acceso directo (Liceras, 1992). Se parte de la base de que la L1 es la realización de la GU en la mente del aprendiz y es ésta la que permite el acceso a las opciones paramétricas que no se dan en la L1. Así se comenzaría la adquisición con la opción L1 y el contacto con los datos de la L2 llevaría eventualmente al reajuste de parámetros. Los trabajos más influyentes en esta línea son los de White. Así, por ejemplo, en White (1986) se establece la conexión de la marcación con la TPP explorando la posibilidad de que los aprendices adultos de L2 tengan problemas reajustando los parámetros de la GU, particularmente cuando las opciones marcadas ya se han establecido para la L1 pero son inapropiados para la L2.

Además realiza una serie de predicciones partiendo del carácter marcado / no marcado del ajuste paramétrico delimitando el papel de la interferencia y, además, saca conclusiones sobre la interferencia en los estadios del desarrollo. Esta relación de la marcación y la transferencia aplicada al desarrollo en conexión con la teoría paramétrica, tendrá consecuencias que llevarán a diferentes posiciones sobre el papel de la transferencia en la discusión sobre el estadio inicial de L2.

White (1987) aclara que su posición no implica que la GU no tenga un papel en la ASL, sino que sólo sugiere que el conocimiento anterior también entra en juego. Su propuesta es que los aprendices no son capaces de detectar qué es marcado en L2 a partir de su experiencia anterior, no adoptan automáticamente la hipótesis cero para la L2; de manera que las formas marcadas pueden ser transferidas de la L1 u otras lenguas del aprendiz. En definitiva, para White, el aprendiz de L2 tiene acceso a los principios y opciones paramétricas, pero el ajuste inicial se basa en L1.

En esta línea se sitúan también, por ejemplo, Du Plessis *et al.* (1987: 57), que lo plantean en los siguientes términos: “*adult learners do still have access to UG and that differences in the observed sequences of acquisition of Germanic languages are due to the fact that adults may initially assume wrong parameter settings for the L2, either because of misleading properties of the L2 input or because they transfer settings from*

the L1". Es decir, hay acceso a los principios y parámetros, pero pueden ajustarlos incorrectamente por malinterpretación del *input* o transferencia de la L1.

B) Hipótesis de no acceso a la GU.

Esta hipótesis sostiene que los adultos no tienen acceso a la GU y, por lo tanto, los mecanismos de adquisición de la L2 serían otros. Schachter (1989) contrasta las tres posibilidades teóricas partiendo del principio de subyacencia¹⁰⁰ en el aprendizaje de inglés/L2 de hablantes de indonesio, chino y coreano. Los resultados son problemáticos para las hipótesis de acceso y hay una confirmación parcial del no acceso. De esta forma, esta autora desarrolla lo que se conoce como la "*Incompleteness Hypothesis*", que defiende que los adultos tienen un conocimiento incompleto de la GU y sólo conocen los principios instanciados en su L1, esto es, tienen acceso a un subconjunto de principios que han sido "disparados" en el proceso de adquisición de L1.

Como defensores de esta posición también están Clahsen y Muysken (1986), que aceptan la parte que corresponde a la adquisición de L1, esto es, los niños tienen acceso a la GU y utilizan una serie de principios del aprendizaje. Sin embargo, no es esto lo que sucede en la adquisición de L2 por adultos, en cuyo caso no se produciría ese acceso a la GU: ésta no está disponible. En su lugar, los adultos usan estrategias de adquisición que se derivarían de principios de procesamiento generales de la información y estrategias generales de resolución de problemas. Tanto para Schachter como para Clahsen y Muysken, la LM sustituye a la GU porque pone a su disposición los parámetros que ya se han ajustado.

En la misma línea está la "Hipótesis de la Diferenciación Fundamental" (HDF) de Bley-Vroman (1989), que es más que la observación de que hay diferencias entre APL y ASL, que ya hemos presentado. Se trata de una hipótesis específica de en dónde residen esas diferencias. Plantea que la naturaleza de las características especiales del problema lógico de la adquisición en la ASL es interna, lingüística y cualitativa:

- interna, porque es causada por diferencias en el estado cognitivo interno del adulto frente al del niño, no por factores externos;

¹⁰⁰ Este principio es una restricción en las reglas de movimiento en la estructura-S. Ningún constituyente se puede mover más de una categoría límite. Como ejemplo de esta restricción compárese:

- a) What [did Sue destroy *t*]
- b) * What [did Sue destroy [a book about *t*]]

Donde *t* (trace) es la huella que queda en el lugar de donde se extrae el elemento en causa, "*what*", que sube a la posición complementador.

- lingüística, por ser causada por un cambio en la facultad del lenguaje, no por cambios generales en la capacidad de aprendizaje;
- cualitativa y no cuantitativa, porque no se trata de que el sistema de adquisición se atenúe, sino que deja de estar disponible.

Sostiene, además, que el sistema o dispositivo de adquisición de la lengua de los niños (el DAL) deja de funcionar en los adultos. La ASL se parece más al aprendizaje general en campos donde no hay un sistema de aprendizaje específico. Aunque el DAL ya no funcione, el adulto posee otros conocimientos y facultades que están ausentes en los niños y éstos deben llevar el peso del poder explicativo atribuido a la GU, el más obvio de estos conocimientos y habilidades es que el aprendiz ya conoce al menos una lengua.

Su hipótesis es que la función del DAL es sustituida por el conocimiento de la LM y por un sistema general de resolución de problemas. Las diferencias entre APL y ASL son sintetizadas por Bley-Vroman (1989: 51) en los siguientes términos:

<u><i>Child language development</i></u>	<u><i>Adult foreign language learning</i></u>
<i>A.- Universal Grammar</i>	<i>A.- Native language knowledge</i>
<i>B.- Domain-specific learning procedures systems</i>	<i>B.- General problem-solving</i>

Fig. 6.- Diferencias APL – ASL de Bley-Vroman (1989).

En lo que se refiere al papel de la LM, una gran cantidad de información sobre los universales lingüísticos está implícita en una lengua precisamente porque los universales son universales. Aunque la GU no esté disponible, el aprendiz puede reconstruir mucho partiendo de su LM, incluso demasiado, ya que puede asumir que ciertas características de la LM son universales.

En definitiva, el aprendiz adulto construye “*a kind of surrogate for Universal Grammar*” a partir del conocimiento de su LM (Bley-Vroman, 1989: 52). El autor niega el acceso, pero no niega que existe un conocimiento indirecto de la GU, que es incompleto y accidental, de ahí el éxito parcial, las pocas oportunidades de éxito perfecto y la variación individual.

En lo que respecta al sistema de resolución de problemas, presenta algunas de las que serían sus características: debe estar guiado por objetivos, debe poseer formas de

utilizar la retroalimentación o *feedback* y la instrucción, también alguna forma de entender las explicaciones, asimismo debe haber una variedad de mecanismos disponibles como el análisis distributivo, la analogía, la formulación de hipótesis ... Por su parte, las intuiciones indeterminadas sugieren que habría algo vagamente probabilístico. También debería haber alguna forma de moverse del procesamiento controlado al automático.

Para Meisel (1991) no hay dudas de que la GU ya no está disponible como DAL para los aprendices de L2. En su lugar, van a utilizar su conocimiento gramatical de L1, principios operativos y estrategias pragmáticas adicionales para así poder descubrir las propiedades formales de la L2. Su posición se sustenta en que:

- la L2 supone aprendizaje en el sentido tradicional (intento y error, aproximación gradual a la norma ...) mientras que el desarrollo de L1 se puede describir adecuadamente como “disparo” del conocimiento implícito disponible, resultando en adquisición instantánea.

- los estadios de desarrollo en la L2 pueden ser explicados sin referencia a los principios de la GU

- hay diferencias cruciales entre desarrollo de L1 y adquisición de L2 que no se pueden explicar como resultado del reajuste paramétrico.

En esta segunda línea de investigación, no se puede decir que la transferencia no tenga relevancia, tanto en la hipótesis de acceso indirecto como en la de no acceso. Con propuestas como la de que el ajuste inicial de parámetros es el de L1 o de que la LM sustituye en cierta manera a la GU.

El problema del PLE-HE, para servirse o situarse en la línea de estos trabajos, viene dado por la proximidad tipológica en lo que a los aspectos relacionados con los universales lingüísticos y la marcación se refiere, y lo mismo sucede en lo que respecta a opciones paramétricas.

- **La teoría del monitor y la teoría de la aculturación.**

Dentro de los modelos innatistas, hay que sumar la teoría del monitor de Krashen (1985). En su planteamiento inicial se nos presenta como una teoría sobre el procesamiento de la L2 que distingue entre aprendizaje y adquisición. El aprendizaje sería un proceso consciente que se produce en una situación formal de aprendizaje,

donde se internalizan las reglas explícitas de una lengua. El aprendizaje guía la actuación y la corrige: es en ese sentido de guía en el que se usa la palabra monitor que da nombre a la teoría.

Por su parte, la adquisición sería un proceso no consciente que se desarrolla por construcción creativa ante la exposición a los datos lingüísticos, esto es, por el *input*, internalizando reglas implícitas¹⁰¹.

Respecto a la transferencia, ésta ocupa un lugar secundario desde el momento en que se considera que es poco común en los contextos de adquisición y se relaciona más con el aprendizaje, con el aula o, más específicamente, con contextos de adquisición pobre. Además se relaciona con situaciones en las que no ha habido suficiente adquisición, de forma que en esos casos el aprendiz puede servirse de L1 y del monitor.

El problema de este modelo para el PLE-HE es que, como en el caso de la HCC, apenas deja espacio a la transferencia, no permite su explicación. La transferencia no se produce sólo asociada al aprendizaje, ni sólo en casos de competencia deficiente.

En esta era de la transferencia aparecen también otras teorías de ASL, como la teoría de la aculturación, una teoría de tipo ambientalista¹⁰² desarrollada por Schumann (1978), según el cual intervienen una serie de fuerzas psicológicas y sociales en el aprendizaje, el cual, además, desde el punto de vista cognitivo, se relaciona con el fenómeno de la pidginización. En lo que se refiere a la transferencia, ésta sería junto a la simplificación y la relexificación un aspecto de pidginización¹⁰³.

- **El modelo multidimensional y sus desarrollos.**

Este modelo se desarrolla en Meisel, Clahsen y Pienemann (1981), que plantean que la ASL debe verse como un proceso multidimensional. Las dos primeras dimensiones corresponderían la primera a una secuencia de estadios del desarrollo, que se suceden ordenadamente, y la segunda a cada uno de los estadios, donde hay una variación considerable, esto es, se pueden reconocer variedades más o menos restringidas en cada uno de ellos. La tercera dimensión vendría dada por los factores

¹⁰¹ Como reacción o alternativa a este modelo tenemos los modelos de Bialistok o McLaughlin, también llamados modelo o teoría cognitiva.

¹⁰² Según la clasificación de Larsen-Freeman y Long (1994), que también encontramos en Baralo (1998).

¹⁰³ Schumann (1982: 338) da una explicación más detallada de estos tres conceptos, de donde se destaca la interpretación de la transferencia como simplificación. Cuando los aprendices siguen las estructuras de su LM en la producción en la LO están ciertamente haciendo la tarea más fácil para ellos mismos.

sociopsicológicos que influyen la posición del aprendiz en las otras dos: en el desarrollo hacia la LO y en el uso de una determinada variedad.

Dentro de los presupuestos de este modelo, Pienemann (1987) desarrolla lo que se conoce como “*the teachability hypothesis*”, la cuestión a la que pretende responder es si el proceso de adquisición natural en los términos descritos por el modelo puede ser influenciado por la instrucción formal. La conclusión es que no es posible: “*a given linguistic structure cannot be added through instruction to the learner’s interlanguage at any desired point in time in his/her acquisitional career*” (Pienemann, 1987: 154).

Así, la hipótesis limita la influencia de la enseñanza en el proceso, de forma que la instrucción no puede alterar el proceso de adquisición. Sin embargo, esto no quiere decir que no influya de ninguna manera, antes bien puede ayudar a mejorar la adquisición en relación a la velocidad de la misma, la frecuencia de aplicación de una regla o los diferentes contextos en que tiene que ser aplicada, con la condición de que el desarrollo de la interlengua cumpla los requisitos para tal influencia. Se trata de los requisitos de procesamiento para la estructura según la dimensión del desarrollo. El propio autor señala la similitud con la hipótesis del *input* comprensible de Krashen, pero considera que, al basarse en presupuestos teóricos diferentes, son incompatibles.

Podemos considerar que, con estos estudios, nos encontramos en una primera fase de la evolución de la teoría: se trata de una fase descriptiva del proceso de adquisición donde se plantea el marco en el que se pueden insertar las diferentes interlenguas de los aprendices. El siguiente reto que se le plantea al modelo es proporcionar una teoría explicativa del proceso. Reto que es aceptado en dos frentes diferentes y será desarrollado por cada uno de los tres autores mencionados.

Un primer paso para la construcción de los modelos se encuentra en Clahsen (1984). En el proceso de adquisición de alemán como L2 se encuentran una serie de reglas de orden de palabras en la interlengua de los aprendices que se corresponden a diferentes estadios del desarrollo. Esas reglas de la interlengua se pueden explicar mediante un conjunto de estrategias de procesamiento¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Esas estrategias de procesamiento del habla que limitarían la gramática del aprendiz serían, en el proceso de adquisición del alemán como L2:

- Estrategia de orden canónico (EOC): en las secuencias subyacentes en las que cada uno de los subconstituyentes aporta información a la estructura interna de Cx [x+1, x+2 ... x+n], ningún subconstituyente se mueve fuera de Cx y ningún material de los subsiguientes constituyentes Cx [...] Cx+1 [...] ... Cx+n [...] se mueve a Cx.

- Estrategia de iniciación-finalización (EIF): las permutaciones de [XYZ] están bloqueadas para mover X entre Y y Z o Z entre XY.

En principio, estas estrategias son atajos en los procesos de comprensión y producción. A éstas se añade un principio del desarrollo según el cual las estructuras y reglas que requieren un alto grado de capacidad de procesamiento serán adquiridos más tarde, lo que se conoce como “principio de complejidad del procesamiento”.

Es en este punto del desarrollo del MMD donde los modelos explicativos se escinden en dos ramas: el enfoque basado en estrategias de Clahsen, que veremos desarrollado en Clahsen (1987) y Meisel (1991), y el enfoque de *procedural skills* o procesabilidad de Pienemann, que veremos en su planteamiento de 1996, donde defiende las propuestas desarrolladas durante los 80.

El enfoque basado en estrategias

Clahsen y Muysken (1986) sostienen que los niños tienen acceso al DAL mientras que los adultos aprendices de L2 no tendrían acceso a este dispositivo de adquisición. Los niños tienen capacidades de aprendizaje específicas para el lenguaje, particularmente la capacidad de postular un orden abstracto subyacente, relacionado con el orden de superficie a través de “mover alfa” (según el modelo estándar de la gramática generativa), mientras que los adultos usan estrategias de adquisición que se derivarían de principios de procesamiento de la información y estrategias generales de resolución de problemas.

Clahsen (1987) desarrolla ampliamente su modelo, derivado de la necesidad de una explicación cognitiva del proceso de adquisición, donde trata de dar cuenta de cómo los principios y estrategias cognitivas operan en el sistema de procesamiento cuando las estructuras lingüísticas son percibidas y producidas. Así, sugiere que se debería conectar explícitamente el intento de explicar el proceso de adquisición con teorías psicolingüísticas del procesamiento de la lengua. Esto es lo que hace respecto a las conclusiones de 1984: buscar una base teórica explicativa de las estrategias encontradas. Tal explicación pertenecería a lo que llama “enfoque integrativo”, que asume un modelo de procesamiento de enunciados que parte de los siguientes presupuestos:

- Estrategia de cláusula subordinada (ECS): en las cláusulas subordinadas están prohibidas las permutaciones.

Estas estrategias se basan en las investigaciones del momento sobre el procesamiento y adquisición del lenguaje. La EOC se basa en experimentos sobre la comprensión, la EIF en descubrimientos sobre la memoria o la ECS en el hecho de que las cláusulas subordinadas y principales son procesadas de manera diferente.

a) existe un nivel de procesamiento lingüístico autónomo. La comprensión del habla y la producción son vistas como actividades que tienen que ver con la proyección de estructuras internas en secuencias externas. El nivel de las estructuras internas se llama “mentalés” y las “secuencias externas” son las formas de superficie de las lenguas particulares. Como paso intermedio en los procedimientos de proyección del mentalés a las secuencias externas, el hablante oyente construye una representación que corresponde a la estructura lingüística subyacente. En otras palabras, la estructura subyacente es un nivel intermedio entre las formas de superficie y las fórmulas abstractas del mentalés. El tercer componente del modelo es un procesador gramatical que cuenta con varios subcomponentes, los procesadores léxico y sintáctico que se aplican serialmente y que son capaces de proyectar las configuraciones subyacentes en formas de superficie.

b) el modelo contiene un componente adicional de resolución de problemas con un conjunto de estrategias que permite proyecciones directas entre la estructura subyacente y las formas de superficie, sorteando el procesador gramatical. Estos mecanismos evitarían la aplicación de operaciones gramaticales y serían atajos en el proceso de producción y comprensión.

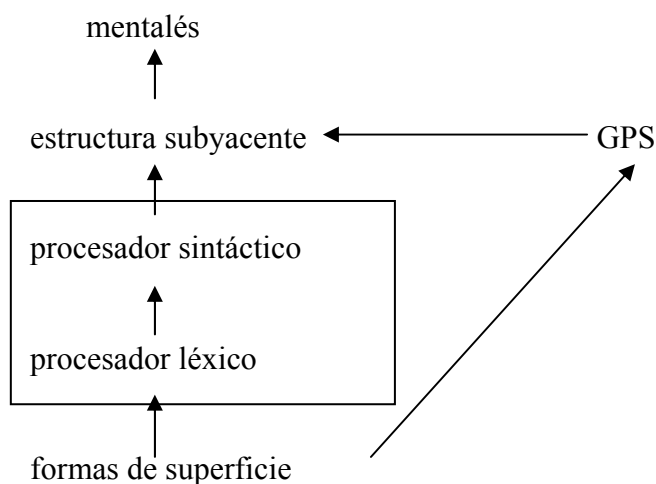


Fig. 7.- Modelo de procesamiento de Clahsen (1987).

A partir de las tres estrategias de procesamiento que apuntaba en 1984, las estructuras lingüísticas que se conforman con esas estrategias pueden ser procesadas por el GPS (“*general problem solver*”). Sin embargo, se necesitan mecanismos de

procesamiento de tareas específicas, por ejemplo reglas sintácticas, para estructuras que violan las estrategias sugeridas y, por lo tanto, no pueden ser procesadas por el GPS.

De esta forma, el principio del desarrollo predice que las estructura lingüísticas y reglas que pueden ser procesadas por el GPS serán más fáciles para el uso de la lengua y más tempranas en la adquisición. Por su parte, las estructuras que requieren mecanismos específicos de tarea y lengua, por ejemplo en el procesador sintáctico, serán más difíciles de usar y serán adquiridos más tarde.

Este modelo, como se puede ver, está directamente relacionado con la teoría generativista y esto permite hablar de la conexión transformacional del modelo, como una de las diferencias con la segunda rama del modelo (Pienemann y Johnston, 1996).

Las críticas al modelo de estrategias de Clahsen proceden tanto del paradigma generativista como del modelo alternativo dentro del MMD, el de Pienemann y Johnston (1996), que explícitamente intenta superar las dificultades de la línea paralela.

Estos últimos apuntan hacia cuatro problemas fundamentales:

- el estatuto de la gramática en la adquisición; puesto que los aprendices no tienen información suficiente para construir la interlengua en base únicamente a las estrategias, éstas sólo pueden operar como complemento a la gramática, no como sustitutas de ella;

- las estrategias se presentan como restricciones a los movimientos transformacionales de la gramática generativa: el efecto es que las estrategias previenen el movimiento de subconstituyentes materializados en los límites de constituyentes mayores, lo cual limita las estrategias al dominio del orden de palabras;

- las estrategias de procesamiento se basan en fenómenos relacionados con la comprensión y se formulan a través de la interpretación de descubrimientos empíricos en la comprensión; sin embargo, está claro que comprensión y producción no son procesos especulares;

- la relación de las estrategias con la “aprendibilidad” y “extendibilidad”: por un lado, el conjunto de estrategias no es requisito suficiente para la posibilidad de aprendizaje de las estructuras. Por otro lado, sirven para hacer predicciones sobre el orden de complejidad con el recurso a un paradigma adicional que permite describir las estructuras, sólo en este último sentido es predictivo.

A pesar de las críticas y la manera en que se aplica a la explicación de la adquisición, es un hecho que las predicciones sobre el orden de palabras se cumplen. La

cuestión es si por mera coincidencia o porque parte del enfoque realmente es capaz de generar las predicciones para las que fue diseñado.

Meisel (1991) propone también un modelo basado en estrategias y lanza un duro ataque contra el modelo generativista que defiende la intervención de la GU como explicación de la ASL. Para este autor, la GU no está disponible como mecanismo de adquisición de una L2, si bien los aprendices pueden usar el conocimiento gramatical desarrollado para la L1 (punto diferencial con Clahsen), así como principios operativos y una serie de estrategias pragmáticas adicionales para descubrir las propiedades de la L2. Las tres evidencias que apunta son:

- el hecho de que la L2 típicamente supone un aprendizaje en sentido tradicional (intento y error, aproximación gradual a la norma, etc.) mientras que la APL se puede describir adecuadamente como “disparo” del conocimiento implícitamente disponible, resultando en adquisición instantánea;

- la sucesión de estadios del desarrollo se pueden explicar sin referencia a los principios de la GU;

- hay diferencias cruciales entre APL y ASL que no se pueden explicar como resultado del reajuste de parámetros.

Un aspecto interesante es que, a la luz de estos planteamientos, cuestiona la adecuación de ver la competencia de los aprendices de L2 como un sistema gramatical transicional y considera que el tipo de conocimiento tras la ASL y su uso estaría mejor caracterizado en términos de *grammar ersatz*, esto es, “sustituto de la gramática”.

Podemos decir para terminar que, en su trabajo, intenta más que desarrollar su modelo, refutar el de los oponentes. La reacción de los generativistas apuntará en consecuencia más a la defensa de sus propios presupuestos que a refutar los de Meisel. No obstante, esgrimen que:

- el hecho de que un análisis no basado en la GU pueda dar cuenta de los mismos fenómenos no es motivo suficiente para preferir uno a otro;

- el poder predictivo y la forma explícita de los principios de la GU es superior a la alternativa de mecanismos de procesamiento o aprendizaje general;

- frecuentemente la combinación de estrategias y mecanismos no tiene carácter predictivo.

En términos generales, para los generativistas la explicación basada en los principios de la GU es preferible a la explicación basada en estrategias de aprendizaje por su valor predictivo y simplicidad teórica.

La polémica entre las dos opciones vuelve a reabrirse a partir del trabajo de Vainikka y Young-Scholten (1994), en el que se aportan pruebas de que los parámetros de la GU están accesibles a los aprendices adultos, de la misma forma que para los niños en APL, lo que se conoce como versión fuerte de la GU.

Por su parte, Clahsen acabará por abandonar el enfoque basado en estrategias y en Clahsen y Hong (1995) defiende la versión débil de la GU¹⁰⁵. Según ésta, en la APL hay acceso completo a los parámetros de la GU, mientras que en la ASL ese acceso se pierde, de forma que los principios de la GU están presentes sólo a través de la L1 del aprendiz. De esta forma, esta línea de explicación acaba por quedar absorbida dentro del modelo generativista, parten de la GU para la APL y utilizan el mismo modelo de la lingüística teórica.

Teoría de la procesabilidad

La teoría de la procesabilidad de Pienemann se concibe como una extensión y revisión de la dimensión psicolingüística del trabajo de Meisel *et al.* (1981) y Clahsen (1984), tal y como se afirma en Pienemann y Johnston (1996: 321).

El enfoque que le da se conoce como “*procedural skills approach*” o teoría de la procesabilidad. La lógica básica de este enfoque es que la producción en tiempo real sólo puede ser explicada en un sistema en el que la recuperación de palabras es muy rápida y en la que la producción de estructuras lingüísticas sólo es posible sin atención consciente o inconsciente, puesto que el lugar de los procesos de atención es la memoria a corto plazo y su capacidad está limitada a unas pocas operaciones que se requieren para la mayoría de los enunciados más simples. Los mecanismos de producción tendrían que ser asumidos como altamente automatizados y la adquisición debería ser vista como el proceso de automatización de operaciones lingüísticas.

Esta visión global de automatización de habilidades tiene que convertirse en una explicación basada en principios de esas operaciones automatizadas. Esto es posible utilizando una teoría o un conjunto de teorías que expliciten esas operaciones

¹⁰⁵ La versión débil de la GU es otro de los nombres con que se conoce la posición de acceso indirecto a la GU frente a la versión fuerte que se corresponde con la posición de acceso directo.

automatizadas. Concretamente, se sirven de dos componentes teóricos para alcanzar sus objetivos:

- el enfoque de la producción de Levelt
- la gramática funcional-léxica (GFL) de Bresnan

Tenemos así, partiendo del primero, una serie de requisitos jerarquizados de procesamiento para la adquisición de la gramática de L2, esa jerarquía se implementa con una teoría lingüística psicológicamente plausible, concretamente la GLF de Bresnan.

Un ejemplo de cómo funciona esta teoría en el plano morfológico lo aportan en la nota 3 de la página 329, en relación a los enunciados:

a) [*he*] NP suj [[*talk-s*] ...]VP

person=3 person=3

num= sg num=sg

b) [*he*]NP suj [[*talk-ed*] ...]VP

talked:v PRED=“*talked*” <suj, obj>

TENSE= past

Estos dos enunciados contienen ejemplos de morfología frásica e interfrásica (frásica referida a sintagmática). En “*talked*” la información de tiempo pasado está accesible al procesador antes del acceso al ítem léxico. En otras palabras, la información es local a la frase en la que se aplica la regla morfológica. Por otro lado, para la marca de concordancia del verbo, los rasgos número=singular y persona=3^a tienen que ser unificados entre el sintagma nominal (=NP), que funciona como sujeto, y el verbo, y deben cruzarse límites de palabra mayores en el proceso. En términos de transferencia de la información, se plantea la hipótesis de que los morfemas frásicos requieren menos requisitos de procesamiento que los morfemas interfrásicos y, por tanto, que los primeros se desarrollarán antes¹⁰⁶.

Por otro lado, ciertos aspectos de la gramática de la L2 no son inicialmente accesibles al aprendiz a pesar de que existen en la L1. Esto se refiere especialmente a la organización del material léxico en categorías sintácticas, requisito para el

¹⁰⁶ Conclusión similar en el modelo de la lengua matriz de Jake y Myers-Scotton, que vemos a continuación.

procesamiento del habla. Estas categorías son necesarias para la inserción de morfemas locales y no locales y la mayoría de las alteraciones en el orden de palabras. Esta teoría demuestra que inicialmente los aprendices organizan su interlengua en torno a mecanismos de procesamiento no lingüísticos y gradualmente construyen mecanismos de procesamiento específicamente lingüísticos y específicos de la LO.

El fenómeno en causa es la transferencia de información lingüística, limitada por esos requisitos del procesamiento. Puesto que el material léxico no está organizado en categorías, el aprendiz no puede acceder a las reglas de estructura de frase, de forma que no es capaz de identificar en el enunciado los elementos de los que se extrae la información, como en el caso de lenguas maduras, donde la información del tipo “x es sujeto de y”, se retiene en la memoria a corto plazo y es utilizada en un punto posterior en la marcación de concordancia en el enunciado.

Así, las primeras operaciones que envuelven tales reorganizaciones de la información son hechas partiendo de marcadores de posición no específicos de la lengua. Puesto que la gramática de la interlengua no opera en categorías en este punto, no hay forma de insertar morfemas.

En el siguiente estadio el aprendiz tiene que identificar elementos en esa posición interna de enunciado usando la distinción de categorías. Sin embargo, la información gramatical mantenida en la memoria a corto plazo sólo se transfiere a las posiciones salientes más fáciles computacionalmente. Puesto que las marcas de concordancia envuelven potencialmente la transferencia de información en posición interna encontramos sólo morfemas locales en este estadio pero no marcas de concordancia. Estas sólo aparecen en el subsiguiente estadio, cuando la transferencia de información ya no está restringida.

Para terminar, queremos apuntar que son dos los aspectos fundamentales que nos llevan a interesarnos por este desarrollo del MMD: ante todo, la visión del proceso desde la dimensión psicolingüística, sirviéndose de un modelo de producción (como haremos en nuestro caso) y, por otro lado, el fenómeno de la transferencia de información lingüística, concretamente el hecho de que ciertos aspectos gramaticales no son accesibles inicialmente al aprendiz a pesar de que existen en la L1. Estaríamos hablando, pues, de restricciones a la transferencia del conocimiento L1 a la interlengua. Por último, señalar que la teoría no contiene propuestas de análisis morfológico, se basa en la información gramatical que alimenta el procesador morfológico, pero no da cuenta del proceso en sí.

1.5.4.4.- La cuarta era.

En la cuarta era se pueden señalar tres rumbos en el tratamiento de la transferencia. En primer lugar, dentro del que se presenta como el marco teórico lingüístico dominante en esta época para ASL, el generativismo, dominado por la teoría de principios y parámetros (TPP), es fundamental el tratamiento de la transferencia en el estadio inicial de la adquisición. Jordens (2001: 52) comenta que el papel de la L1 vuelve a ser relevante cuando los investigadores se centran en lo que se ha conocido como “el estado inicial de la IL”, esto es, cuando se centran en cómo interactúa el conocimiento gramatical de la L1 con el conocimiento gramatical disponible a través de la GU. Se puede afirmar que la revisión del papel de la L1 surge, de manera lógica y natural, al plantearse diferentes posturas ante el papel de la GU en la ASL.

En los 80 la transferencia era una manera de explicar lo que “sobraba” tras servirse de los universales para dar cuenta de las secuencias del desarrollo. En los 90, con la TPP, puede volver a ser un mecanismo privilegiado de ASL según su interacción con el conocimiento gramatical disponibilizado por la GU. La importancia de la influencia de la L1 viene dada porque, al aplicarse la TPP, es un factor que se debe considerar en igualdad de condiciones con el ajuste de parámetros. No sólo como factor que altera la senda del desarrollo, sino como parte de esa senda.

Así pues, uno de los hechos clave de la cuarta era es que la transferencia tenga un lugar preponderante, no meramente secundario, en las hipótesis que se manejan dentro de esta primera corriente de investigación determinada por el marco generativista.

Sin embargo no todas las explicaciones de la adquisición optan por este marco. Hay un conjunto de estudios que basan en principios cognitivos, en lugar de principios lingüísticos universales. La diferencia se puede dibujar en términos de plantearse el conocimiento lingüístico como algo innato (GU) o como limitaciones universales en el proceso de aprendizaje (principios cognitivos generales del aprendizaje). Estas teorías entran en competencia directa con la anterior y entre ellas se encuentran los desarrollos surgidos del MMD que apuntábamos anteriormente y también el conexionismo que veremos en el capítulo 2.

La tercera corriente que queremos destacar nos lleva a la aproximación en la visión de la transferencia y del propio proceso de aprendizaje a otros fenómenos de lenguas en contacto. Bhatia y Ritchie (1999: 242) observan este nuevo rumbo en la

investigación de ASL y son partícipes de este interés creciente por estos fenómenos con “serias ramificaciones para el estudio de ASL”.

Así, la ASL se vuelve a aproximar, como lo hizo en sus inicios, a modelos o teorías que proceden del estudio de los fenómenos de lengua en contacto, concretamente del bilingüismo¹⁰⁷, de fenómenos como el “*codeswitching*”¹⁰⁸, cuestiones como la bidireccionalidad de la transferencia¹⁰⁹ o la naturaleza del lexicón bilingüe¹¹⁰. Un campo que no se abandona tampoco es el de la relación con *pidgins* y criollos. Por ejemplo, Siegel (2003) presenta evidencias de que algunas limitaciones o restricciones de la transferencia en ASL pueden explicar la ausencia de determinadas características de un sustrato particular en las lenguas criollas.

El estudio de estos fenómenos de contacto de lenguas ha dado lugar a teorías que pueden dar cuenta también del fenómeno de ASL. Más adelante veremos el caso concreto de Jake (1998) y la teoría de la lengua matriz.

- **El marco generativista: hipótesis sobre el estadio inicial de la ASL y teoría de adquisición.**

Dentro del marco generativista, mediados los 90, la investigación pasó de la cuestión de acceso/no acceso a la GU a la del estadio inicial de L2, que, según la definición de Schwartz y Eubank (1996: 1) sería “*the starting point of non-native grammatical knowledge*”, esto es, el punto de partida del conocimiento en el aprendizaje/adquisición de una gramática de L2.

Hay acuerdo en el hecho de que los aprendices L2 no empiezan en un estadio cero similar al de los aprendices de LM; en el caso de los aprendices de una L2, la L1 está disponible de alguna forma. Por otro lado, se parte de la base de que hay acceso a la GU y es posible reajustar los parámetros. Asimismo se considera que el módulo cognitivo tras L1 y L2 es el mismo; no obstante, hay diferencias en la representación de la gramática, de forma que el estado inicial de L2 sería la fuente de explicación de las

¹⁰⁷ Pavlenko (2000) nos ofrece una interesante y completa revisión de los estudios que tratan este tema.

¹⁰⁸ El *codeswitching* consiste en el cambio de una lengua o variedad de lengua a otra en el discurso.

¹⁰⁹ Éste es un camino que no se exploró en la ASL y uno de los argumentos que esgrimían Dulay y Burt cuando rechazaban la noción de transferencia de la HAC. En Pavlenko y Jarvis (2002: 192) la “bidireccionalidad de la transferencia” es definida como “la interacción de dos direcciones entre los dos sistemas lingüísticos de un utilizador de L2”, esto es, en la producción oral y escrita del mismo utilizador adulto de la L2. La influencia interlingüística puede trabajar simultáneamente en ambas direcciones, de la L1 a la L2 y de la L2 a la L1.

¹¹⁰ Por ejemplo, el modelo de multicompetencia de Cook (1991).

diferencias entre APL y ASL. Concretamente se plantea que la gramática nuclear de la L1 es la que impide la construcción correcta de la gramática de L2¹¹¹; sin embargo, no hay acuerdo en lo que se refiere a la naturaleza precisa del papel de la L1 en la construcción de la gramática L2.

Gran parte del interés en la investigación del estado inicial radica en que los estudios generativistas continúan, en cierto sentido, la larga tradición en la investigación de ASL relacionada con la influencia de la L1. La diferencia, aún así, reside en el hecho de que, en estas hipótesis dentro del marco de la teoría de principios y parámetros, se establece una conexión entre hipótesis sobre el estado inicial y explicaciones del desarrollo. La mayoría de los estudios sobre la transferencia venían siendo de naturaleza esencialmente estática, de forma que se establecía la existencia o no de transferencia sin mirar el punto del desarrollo en el que se presentaban los datos, siendo el resultado trabajos descriptivos. Estos estudios, por su parte, además de introducir la transferencia en esa visión dinámica o del desarrollo de la adquisición/aprendizaje de L2 tendrán un carácter explicativo.

Hay varias vías abiertas en esta línea de investigación que plantea el modelo generativista¹¹² respecto al estadio inicial. Tenemos, por un lado, lo que se puede denominar enfoque de transferencia, donde encontramos varias posibilidades:

A) Hipótesis de influencia total: la “*Full transfer/ Full access Hypothesis*” de Schwartz y Sprouse (1996) se caracteriza por la adopción de los principios y parámetros realizados en L1 como representación inicial de L2.

B) Hipótesis de influencia parcial:

- “*Minimal Trees Hypothesis*”, de Vainikka y Young-Scholten (1996), según la cual se produce la transferencia de categorías léxicas en el estado inicial;
- “*Valueless Features Hypothesis*”, de Eubank (1996), también conocida como “*weak transfer*”, esto es, transferencia débil, según la cual se produciría transferencia de categorías léxicas y funcionales sin especificación de rasgos.

¹¹¹ Como se puede observar, estos estudios fusionan aspectos de las posiciones básicas iniciales de acceso y de no acceso.

¹¹² Estas fueron recogidas en la revista *Second Language Research* en 1996 con la intención explícita de rellenar la laguna existente en la investigación sobre el estadio inicial de L2 dentro del marco generativista.

Por otro lado, está el enfoque de la GU que sostiene que ésta está disponible para determinar el curso de la adquisición y los aprendices no asumen, como defiende la posición anterior, ningún tipo de identidad $L1 = L2$ ¹¹³.

Hipótesis de influencia total: “Full transfer/ Full access hypothesis”.

En esta hipótesis Schwartz y Sprouse (1996) defienden que el estadio inicial de ASL es el estadio final de la Adquisición de Primera Lengua (APL), excluyendo las matrices fonéticas de los ítems léxicos y morfológicos. De forma que la totalidad de la gramática de la L1, con esas salvedades, se constituiría como el estadio inicial de la L2 y, por ello, se habla de transferencia plena. Esto supone que todos los principios y valores paramétricos, tal y como están realizados en la gramática de L1, se establecen como el estadio inicial de un nuevo sistema gramatical en la primera exposición al *input* de la LO (Schwartz y Sprouse, 1996: 41). A partir de ahí, el desarrollo, la evolución de la interlengua, se produce a la luz del *input* de la LO, que no puede ser interpretado por esa gramática. De esta forma, se produce un fallo al asignar una representación a los datos del *input* y este fallo fuerza la reestructuración del sistema. Esa reestructuración está limitada por las opciones de la GU, de ahí que se hable de acceso pleno.

En lo que respecta al desarrollo, no todas las reestructuraciones se suceden a igual velocidad: en algunos casos ese reajuste necesita más tiempo, en otras se produce más rápidamente; conforme ese proceso de reestructuración continúa, cada sistema intermedio es una interlengua.

Para esta hipótesis, el curso que sigue el desarrollo de la L2 está determinado en parte por el estadio inicial, en parte por el *input*, en parte por el aparato de la GU y en parte por consideraciones de “aprendibilidad”. La teoría se apoya en dos presupuestos auxiliares de gran importancia para el modelo:

a) la interlengua debe ser analizada en sus propios términos: esto supone que el hecho de que un fenómeno concreto de la interlengua parezca corresponder superficialmente a un fenómeno de la LO no significa que el mismo análisis esté por detrás de ambos. Dicho de otro modo, el análisis (representación) de la LO puede ser irrelevante para el análisis asignado por la interlengua;

¹¹³ Ésta es la posición ya comentada de Martohardjono y Flynn (1997) o Epstein *et al.* (1996).

b) el segundo presupuesto se deriva del papel jugado por los factores de aprendibilidad: la convergencia de la gramática de la LO no está garantizada. Dado que el punto de partida no está abierto, es posible que el aprendiz de L2 nunca llegue a la gramática de la LO; los datos para forzar la reestructuración simplemente no existen o los datos positivos necesarios son muy oscuros (muy complejos o muy raros). A partir de esto, se puede dar cuenta de la fosilización en la adquisición.

Otro aspecto importante de esta hipótesis es que los puntos de partida de L1 y L2 son diferentes. Sin embargo, de ello no se concluye que los procesos cognitivos de ASL y APL sean también diferentes, sino que se sostiene lo contrario: en la ASL los procesos que determinan el desarrollo (tal y como se realizan por las interlenguas reestructuradas) son precisamente aquellos mecanismos que limitan la adquisición de L1.

Los estadios finales de la ASL no replican sistemáticamente el estadio final de la APL, porque, aunque las limitaciones en los procesos son constantes, los estadios iniciales son diferentes¹¹⁴.

Hipótesis de transferencia débil: “*Valueless Features Hypothesis*”

Esta hipótesis propone que el estadio inicial comprende toda la gramática de la L1, excepto los valores fuertes de los rasgos de núcleos funcionales. La idea es que, puesto que la morfología flexiva no se transfiere, tampoco los valores paramétricos de los rasgos que son definidos por esa morfología. El resultado es un “no valor”, que se llama inerte; este “no valor” implica que no hay mecanismos reguladores y se produce la opcionalidad en la gramática. Veamos un caso que ejemplifica esta hipótesis.

La figura 8 representa la proyección de la estructura clausal de la que se parte en el estadio inicial. En esta representación el verbo temático finito en inglés permanece obligatoriamente en SV, por ejemplo:

(a.1.) *Jean does not like the girls.*

(a.2.) *Mary always take the metro.*

Por su parte, en francés, tenemos que se produce la subida del verbo a T a través de Conc, en lo que se llama movimiento largo. Los enunciados equivalentes serían:

(b.1.) *Jean n'aime pas les filles.*

¹¹⁴ Slabakova (2000) aporta evidencias a esta hipótesis procedentes de la producción de hablantes de español y búlgaro, aprendices de inglés, que contradicen las hipótesis de transferencia parcial, al encontrar casos de transferencia de proyecciones funcionales.

(b.2.) *Marie prent toujours le métro.*

Esta diferencia en la representación entre inglés y francés se explica porque el francés tiene Conc fuerte que permite que los verbos suban mientras que en el inglés Conc tiene el rasgo débil que impide esa subida.

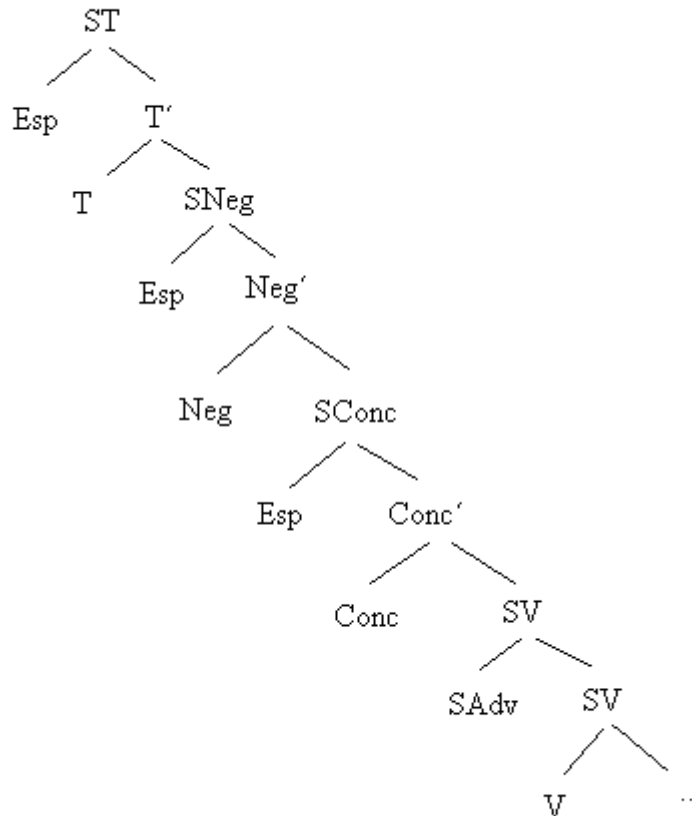


Fig. 8.- Árbol de representación clausal adaptado de Eubank (1993/94), utilizando la terminología del español, de forma que T=tiempo, Neg=Negación, Conc= concordancia, Esp= especificador (categoría de la teoría X-barras que restringe la extensión del núcleo y aparece a la izquierda en el orden lineal).

Los datos de la interlengua que se manejan corresponden a aprendices de inglés/LE con francés como LM y son los siguientes:

(c.1.) Jean does not like the girls

(c.2.) (i) Marie always takes the metro

(ii) Marie takes always the metro

Los enunciados negativos (1) siguen el modelo del inglés y en (2) el verbo aparece antes o después del adverbio. Estos datos indicarían que hay movimiento corto

del verbo, V sólo sube hasta Conc, de forma que Parece que lo que hay es una especie de representación intermedia: la Conc del inglés impediría la subida, la Conc del francés la permite (movimiento largo); por tanto, se puede suponer que hay transferencia, pero no es transferencia del valor del francés, que implica movimiento largo.

La propuesta de esta hipótesis es la de un valor no especificado, inerte a la fuerza flexiva y, por lo tanto, al movimiento; como no hay mecanismo regulador (el valor débil o fuerte de Conc), se produce el efecto de opcionalidad.

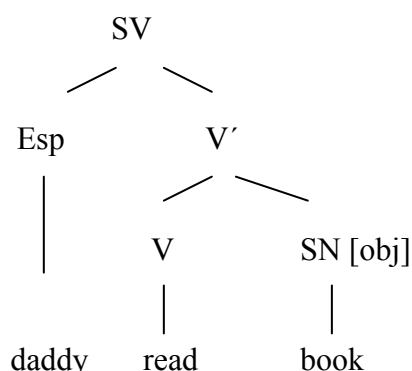
En lo que se refiere al desarrollo, éste consiste en adquirir la morfología flexiva que conduce a los valores apropiados de L2. Además, distingue entre parámetros basados en la flexión y parámetros que recaen en instanciaciones léxicas específicas de la lengua (por ejemplo, el orden de palabras).

La propuesta esencial de la transferencia débil es que los valores paramétricos asociados con la flexión no se transfieren en el estado inicial, pero sí los valores asociados con la direccionalidad. Sin embargo, esos parámetros no se distinguen en términos teóricos, es necesario mostrar que los valores paramétricos asociados con la flexión son, en algún sentido, planteados separadamente; para ello opta por un análisis de los parámetros léxicos, según el cual se van asignando propiedades específicas a las entradas léxicas y ese proceso está ordenado en niveles, de forma que los parámetros se aplican ordenadamente, construyendo gradualmente la entrada léxica.

Hipótesis de los árboles mínimos: “Minimal Trees Hypothesis”

La hipótesis de los árboles mínimos de Vainikka y Young-Scholten (1996) parte de la distinción entre proyecciones léxicas y funcionales, de forma que la transferencia de la gramática L1 en la ASL se restringe a las categorías léxicas y su orientación lineal. Por otro lado, consideran que la proyección clausal inicial en la adquisición de L2 es sólo un SV, con el sujeto en Esp de SV (en este sentido es un “árbol mínimo” y de ahí el nombre de la hipótesis). El desarrollo posterior supone la creación de nuevas proyecciones funcionales por encima de SV, adquiriendo ítems que instancian esas proyecciones funcionales. Así, sólo las categorías léxicas estarían presentes en los estadios más tempranos de adquisición de L1 y L2, y las proyecciones funcionales se irían desarrollando progresivamente durante la adquisición.

Por ejemplo, los niños que aprenden inglés como LM empiezan la adquisición con proyecciones léxicas de SV como la siguiente:



A partir de ahí, las proyecciones funcionales se desarrollarían una a una como resultado de la aplicación sucesiva de la teoría X'.

Pues bien, los aprendices de L2 construyen la estructura de la frase de forma muy similar a la de los niños, esto es, tanto para L1 como para L2 hay un estadio temprano sin proyecciones funcionales. Los aprendices de L2 aportan al proceso de adquisición, a diferencia de los niños (cuyo estadio inicial es, en términos generales, el de los principios y parámetros abiertos de la GU), el conocimiento de su L1, pero sólo lo usan para transferir SV. Tras este punto, las proyecciones más altas se desarrollan a través de la interacción de la teoría X' con el *input*, de forma que su estadio inicial no es el equivalente al conocimiento total de la L1 del aprendiz.

Así, en ese primer estadio (nivel SV) se produce la transferencia de la posición de núcleo de SV de la L1. Por ejemplo, los aprendices coreanos y turcos cuyas L1 tienen SV con núcleo al final empiezan asumiendo (correctamente) que también es así en alemán. Los hablantes de italiano y español (con núcleo en posición inicial) presentan incorrectamente un SV con núcleo inicial para el alemán. En un punto determinado estos últimos aprendices cambian el núcleo a posición final.

Las conclusiones en el seno de esta hipótesis son las siguientes:

- los aprendices L2 transfieren la proyección léxica SV de su L1;
- cambian esa proyección si no se corresponde en la L2 con su L1;
- las proyecciones funcionales emergen gradualmente independientemente de la L1 del aprendiz.

Estas conclusiones se basan en la ausencia sistemática de elementos funcionales asociados con proyecciones funcionales específicas. Esto indica que esas proyecciones también están ausentes. Respecto al hecho de que aparezcan datos de estadios que no cumplen esto, no es una evidencia en contra, puesto que los datos pueden haberse

recogido demasiado tarde para capturar este estadio. Sin embargo, si en esos estudios hay evidencias de la emergencia de proyecciones funcionales y de que éstas no han sido transferidas de la L1, habría evidencias en apoyo de su enfoque.

Vainikka y Young-Scholten (1996: 35) plantean y responden a la pregunta que lógicamente se le hace a esta hipótesis: ¿por qué se transfieren sólo las proyecciones léxicas?

La respuesta desde la hipótesis de los árboles mínimos es que el SV es la base de una proyección más extensa, donde SFLEX y SC son en cierto sentido proyecciones más altas de un SV. Dichas proyecciones no pueden ser representadas sin un SV, pero nada, en principio, requiere que el SV proyecte toda la forma del SC. Hasta que los elementos funcionales no tienen contenido fonético, no son proyectados. Los árboles de la estructura-S son mínimos y son proyecciones bien formadas de los ítems léxicos que contienen.

Contestación a las hipótesis sobre el estadio inicial.

Las críticas contra y entre los diferentes modelos, en términos generales, discurren por cauces de naturaleza aplicada, esto es, se refieren a la adecuación de las predicciones a los datos lingüísticos, en relación con su capacidad para predecir ciertas estructuras que se encuentran en la producción de los hablantes. Sin embargo, esas discusiones se hacen interminables: ante una dada inadecuación, se produce un reanálisis que introduce matices correspondientes al parámetro y propiedades paramétricas o a la representación de los datos en causa que nuevamente vuelven a ser contestadas, o bien se presentan datos que no serían predecibles desde el modelo y se procede de la misma forma. Nos centraremos a continuación en los argumentos más generales o de naturaleza más teórica.

Críticas a la hipótesis “*Full transfer/Full access*”.

Las críticas apuntan hacia que la versión fuerte de la transferencia no ha sido nunca la más plausible en términos de su capacidad predictiva. Concretamente, se establece un paralelismo con el AC, que no confirmó su capacidad predictiva; se sostiene que, aun teniendo en cuenta que hay una diferencia entre transferir formas de superficie (HAC) y transferir una gramática (Hipótesis *Full transfer/Full Access*), al

final ambas serían bastante similares en términos de predicción. En definitiva, se considera que la transferencia fuerte de Schwartz y Sprouse es una continuación de la misma idea, ahora planteada con el vocabulario de la Teoría de Principios y Parámetros y, en este sentido, estaría abocada al fracaso.

Respecto a este argumento, sólo queremos plantear un par de preguntas:

- 1.- ¿Realmente se puede equiparar la HAC con esta hipótesis generativista (repárese en todo el aparato teórico que sustenta a una y otra)?
- 2.- ¿No se puede hablar de transferencia sin desprenderse de la sombra del conductismo ni siquiera dentro del paradigma anticonductista por excelencia?

Críticas a las hipótesis de influencia parcial.

Las hipótesis de la influencia parcial, particularmente las que sugieren algún tipo de déficit en el dominio de las categorías funcionales, parecen tener una credibilidad inicial porque captan la intuición de que la interlengua temprana es de alguna forma (al menos parcialmente) agramatical, esto es, porque los enunciados de la interlengua temprana son a menudo fragmentarios y desviados de la morfología flexiva (desde la perspectiva de la LO).

Sin embargo, para interpretar los datos de producción de L2 es necesario distinguir la realización de una proyección funcional en una gramática, de la realización de tal proyección en un enunciado. Particularmente en los estadios muy tempranos cuando los aprendices están todavía haciéndose con los ítems de vocabulario más elementales, no se puede esperar que los enunciados sean reflejos de lo que la interlengua caracterizaría como enunciados gramaticales. Hay un conjunto significativo de este período, como las estructuras sin núcleo, que no parecen ser enunciados en absoluto; más bien hay fragmentos de enunciados o pequeños sintagmas a veces combinados con otros ítems léxicos, como intento de comunicar a pesar de las limitaciones asociadas a este estadio temprano. La necesidad o el deseo de comunicación a menudo lleva al aprendiz a intentar actuar más allá de su competencia.

Esto es lo mismo que decir que habría una mayor disparidad entre actuación y competencia en los estadios tempranos, en particular en comparación con estadios posteriores de la interlengua. En suma, nos advierten de que la investigación en ASL debe tener cuidado con no subestimar el conocimiento gramatical de los aprendices, puesto que mucho de lo que falta puede ser achacado a lagunas en el léxico.

Por otro lado, las hipótesis de influencia parcial siguen una visión modular del conocimiento lingüístico. Este tipo de visión puede ayudar a dar cuenta de los déficits de la lengua que a menudo afectan a tipos específicos de comportamiento lingüístico, puesto que el sistema subyacente que actúa está organizado en unidades discretas (por ejemplo, el caso de la afasia de Broca¹¹⁵). Sin embargo, para Schwartz y Sprouse (1996: 66), la ASL no pertenece a ese tipo de fenómenos: la ASL no implica ningún tipo de daño en el cerebro ni ningún otro tipo de patología. Aunque el conocimiento lingüístico se organice de forma modular, es un estado cognitivo y en la cognición lingüística ordinaria todos los módulos funcionan juntos como un sistema coherente.

Más aún, la idea de que SV y SFLEX son el resultado de interacciones modulares, es un artefacto descriptivo. Desde este punto de vista no parece plausible, en términos cognitivos, que esas estructuras puedan ser extraídas del estado cognitivo, concretamente de la gramática de L1. De hecho, es difícil imaginar qué tipo de mecanismo cognitivo estaría envuelto en extraer una subparte de la gramática de L1 y usar ese subsistema como base para un nuevo estado¹¹⁶, pero eso es lo que las teorías de transferencia parcial hacen. La hipótesis de la transferencia completa parece más plausible desde una perspectiva cognitiva, al proponer que todas las propiedades del sistema computacional se transfieren en bloque.

Otra consideración que lleva al rechazo de las nociones de transferencia parcial es la observación de que el estadio inicial de L2 debe servir como base para el posterior desarrollo de la interlengua. La causa de algunas diferencias del desarrollo en la ASL de una lengua particular que covarían con la LO debe estar presente desde el principio, debe ser el resultado del estadio inicial, precisamente porque la causa de esa covariación no puede ser el *input* que es constante.

Por otro lado, si se mantiene la hipótesis de que las interlenguas son gramáticas “reales”, hay que aplicar el mismo tipo de argumento que en el caso de las gramáticas en desarrollo de L1, en lo que se refiere a la existencia de categorías funcionales. En resumen, la razón por la que todo se transfiere en la ASL es porque todo (incluyendo todos los elementos funcionales basados en la semántica necesarios para interpretaciones coherentes junto a los elementos funcionales basados en la sintaxis

¹¹⁵ Tipo de afasia que afecta al lenguaje hablado. Se caracteriza por el empleo de frases cortas agramaticales y por afectar fundamentalmente a la sintaxis.

¹¹⁶ Como veremos más adelante, desde la perspectiva conexionista/emergentista que hemos adoptado, no es necesario plantearlo en términos de extracción de una subparte, sino de superposición o reutilización de lo que aquí denominan estructuras.

requeridos por el sistema computacional) es necesario para ser una gramática de una lengua natural.

Recapitulación: *UG or not UG, transfer or not transfer?*

Si retomamos las posiciones iniciales, (a) la GU determina la ASL, (b) la GU no determina la ASL, y los problemas que enfrentan, cabe señalar con Felix (1997: 140) que los partidarios de la postura de acceso a la GU tienen que demostrar por qué las restricciones de la GU no son observadas en algunos dominios; por su parte, el enfoque “no GU” tiene que explicar cómo adquieren los aprendices conocimientos basados en la GU en otros dominios. En este último caso se argumenta que saben lo que es universal por su conocimiento lingüístico nativo. Sin embargo, para el Felix es imposible derivar propiedades de la GU de una simple instanciación de la misma.

Desde la postura contra la no disponibilidad, se considera que hay aspectos comunes entre APL y ASL que no pueden explicarse a partir de un sistema de resolución de problemas. Por ejemplo, el hecho de que los hablantes no nativos tienen intuiciones y son capaces de adquirir propiedades de L2 que no están suficientemente especificadas en los datos (Liceras, 1996).

Por su parte, contra el modelo de la GU, hay una cuestión, a nuestro entender, fundamental, que plantea Meisel (1991: 235): “*if one could show that even for L1 development there is no such a thing as a UG, at least not as mental entity, then the whole question would be meaningless*”. De hecho, hay estudios en los que los fenómenos del desarrollo contemplados pueden ser explicados sin referencia a la GU tanto para L1 como para L2¹¹⁷.

La segunda cuestión es que dar por sentado el papel de la GU en el desarrollo de la L1 no necesariamente implica que tenga un papel en la L2. Esta relación es atacada en sus planteamientos básicos de la siguiente forma: el llamado problema lógico de la adquisición de lenguaje es el argumento fundamental para postular la GU en el caso de la APL; si ese argumento se aplica a la ASL, deberán probarlo. En definitiva, no es suficiente demostrar que los principios de la GU pueden dar cuenta de los hechos, desde el momento en que otras explicaciones también lo hacen.

¹¹⁷ Tenemos un ejemplo de esta discusión en APL en Goldberg (2004), que defiende la posición “emergentista”, según la cual los seres humanos están biológicamente determinados por tener un aparato perceptual/conceptual determinado, frente a Lidz *et alii* (2004) “universalistas”, que defienden la existencia de la gramática universal innata, específica del lenguaje.

Otra cuestión es si la competencia de los aprendices de L2 se corresponde realmente con los principios de la GU. La solución en este caso suele ser, como en Du Plessis *et al.* (1987) contra Clahsen (1986), postular nuevos parámetros. Así se observa una “tendencia inflacionaria” en lo que a parámetros se refiere, con el óbice de que no siempre se adecuan a los planteamientos originales de lo que serían los parámetros. Como ya hemos visto, un parámetro está asociado a un conjunto de propiedades, el reajuste de un parámetro resulta en un conjunto de fenómenos gramaticales no relacionados aparentemente. Sin embargo, en muchas ocasiones se dice que cambia un fenómeno gramatical y se asume que otros cambian simultáneamente y esa simultaneidad hace que todos sean invisibles en la superficie. Así, si la reestructuración sólo se produce en la representación subyacente y nada cambia en la superficie, no podemos tener la seguridad de que realmente haya habido ese cambio.

En lo que se refiere a la transferencia, en términos generales se considera que ésta no es necesariamente incompatible con el conocimiento de la GU, dado que la L1 es, por definición, una instanciación particular de la GU. Además, la GU y la L1 son fuentes complementarias de conocimiento que guían el desarrollo. La hipótesis de *Full transfer/Full Access* es la que parece haber arrastrado a un mayor número de investigadores.

Esto lleva a algunas consideraciones adicionales sobre la transferencia que resultan de gran interés. Por ejemplo, en Montrul (2002) se ponen en relación transferencia y modularidad, de forma que la GU y el conocimiento L1 podrían no afectar a todos los dominios lingüísticos de la misma forma en un estadio del desarrollo dado. Es decir, la transferencia no opera como un bloque y estaría sujeta a la modularidad de la gramática, que es una propiedad universal de la organización de la lengua, que debe estar presente en la interlengua dado su estatus de lengua natural. Su propuesta es que la influencia de la GU y de la L1 se manifiesta en diferentes niveles de representación lingüística; el estadio inicial es el mismo, la L1, pero dichos niveles se reconfiguran en diferentes estadios. GU y L1 interactúan de forma discreta limitando la gramática de la interlengua en diferentes niveles y reconfigurándolos en diferentes estadios.

Un modelo de adquisición basado en la GU.

Hemos presentado las cuestiones fundamentales relacionadas con la GU y los parámetros y nos interesa llegados a este punto presentar el modelo general de adquisición basado en la GU, que se puede representar esquemáticamente de la siguiente forma:

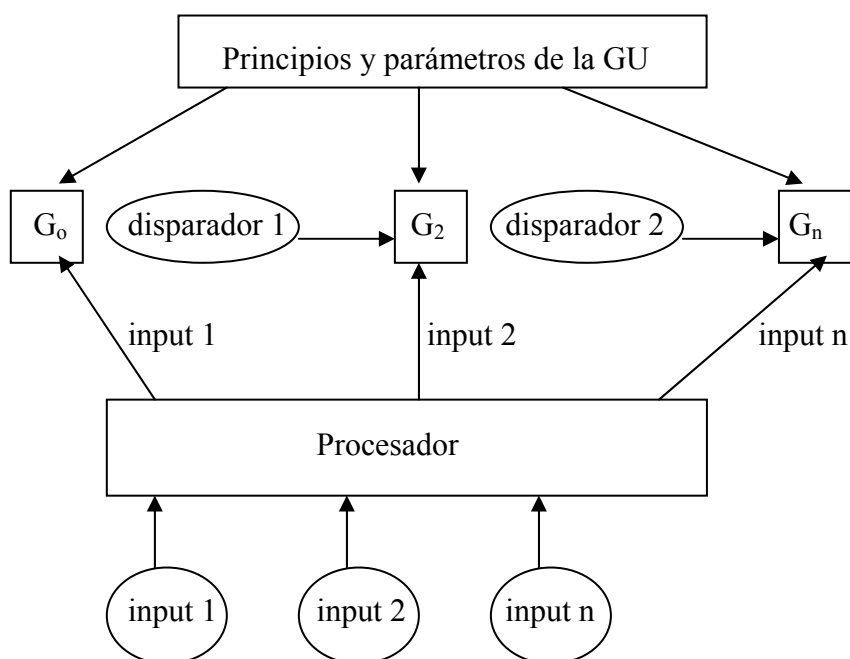


Fig. 9.- Modelo de adquisición adaptado de Martohardjono y Flynn (1999).

Uno de los elementos incluidos en el modelo de adquisición de la GU, del que todavía no hemos hablado, es el “procesador”. Dicha inclusión viene motivada por la oposición de una serie de investigadores como Clahsen, Pienemann o Meisel, que desde el modelo multidimensional proponían una serie de “estrategias de procesamiento” como explicación alternativa a la GU para la ASL, cuestionando el modelo generativista de acceso o disponibilidad de la GU.

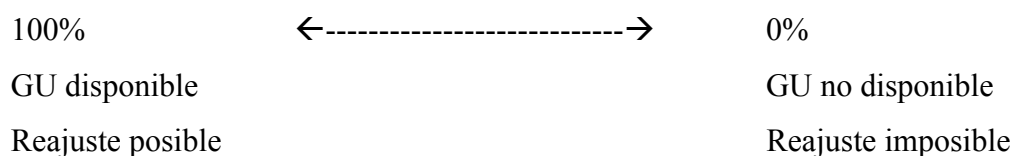
El resultado fue la reformulación del modelo dando cabida al procesador, que se definiría como el responsable de analizar la estructura sintáctica del *input*. Se considera que el procesador es innato, opera tanto en niños como en adultos y funciona mediante una serie de estrategias o mecanismos de procesamiento (Fernández, 1999; Fodor, 1999).

Una de esas estrategias, por ejemplo, sería lo que se conoce como *late closure* o cierre tardío, según la cual, en el procesamiento de enunciados, la estructura siguiente se debe adjuntar a la estructura que se está procesando. Esto explicaría la dificultad de procesamiento de la secuencia *John said that Susan will leave yesterday* (en español, *Juan dijo que Susana se irá ayer*). La única manera de que se analice correctamente es violando el principio de cierre tardío.

Entre las primeras reacciones encontramos a White (1991), que hace un llamamiento a la investigación de esta línea¹¹⁸ y se posiciona contra los que postulan las estrategias como sustitutas de la GU, aunque sin negar su interés. En esas fechas, Bley-Vroman (1991: 192 y ss.) destaca que en la comprensión hay algo más que el procesamiento basado en las limitaciones de la gramática. Es posible suspender un módulo o parte de un módulo y permitir un procesamiento parcial exitoso; del mismo modo que los hablantes nativos con gramáticas completas pueden procesar un *input* agramatical suspendiendo restricciones gramaticales, donde el *input* a procesar es defectivo frente a la gramática; una situación similar se produciría cuando la gramática es deficiente de cara al *input*. Esto podría tener consecuencias para el desarrollo: en ciertos estadios, el aprendiz estaría sujeto a limitaciones que previenen la formación de una gramática con ciertos tipos de reglas, si bien sería capaz de comprender el contenido de un enunciado en el que se aplican esas reglas.

Además, como muestra Klein (1999) en un estudio sobre los mecanismos o estrategias de procesamiento, éstos se han revelado como una de las formas de explicar diferencias entre la adquisición de L1 y L2, y por qué no se desarrolla la gramática LO tal y como en L1. Por otro lado, también se plantea la posibilidad de que los mecanismos del procesador contribuyan al ajuste de parámetros en el desarrollo de las gramáticas.

En la primera línea, una perspectiva de gran interés es la de Fernández (1999), que plantea la posibilidad del acceso a la GU como un *continuum*:



¹¹⁸ Si bien antes encontramos, por ejemplo, a Chaudron (1985), que reclama atención al procesamiento.

Entre ambos polos la GU puede estar disponible y sería posible reajustar los parámetros, al cumplirse alguna de estas condiciones:

- si los aprendices son lo suficientemente jóvenes (período crítico),
- dependiendo de las diferencias entre L1 y L2,
- si el procesador emplea las rutinas óptimas cuando analiza el *input* de L2.

De esta forma, la GU puede no estar accesible, puede no haber reajuste porque las estrategias de procesamiento no son las adecuadas para llegar a desarrollar la gramática de la LO. El resultado es una gramática “subóptima”, diferente de la que desarrollan los hablantes nativos.

Por lo tanto, lo que puede estar impidiendo la adquisición de la gramática de la L2, no serían los parámetros ya ajustados para la L1 (esto es, la competencia L1), sino un conjunto de estrategias de procesamiento solidificadas en los mecanismos de percepción (esto es, en la actuación). Los aprendices estarían sacando conclusiones equivocadas sobre la naturaleza de la L2 al utilizar estrategias de procesamiento adecuadas a L1 pero no para L2. Esto es, un hablante adulto que empieza a escuchar y analizar el *input* de la LO, usaría el procesador disponible, con las estrategias perceptivas que siempre ha usado para manejarse con el *input* de la L1.

En definitiva, lo que postula es que la accesibilidad a la gramática puede ser parcialmente gobernada por los mecanismos de procesamiento. La posibilidad que apunta es que las rutinas de procesamiento sean universales pero estén parametrizadas. Por otro lado, la actuación debe ser tenida en cuenta no sólo en lo que se refiere a las diferencias interlingüísticas en el procesamiento sintáctico¹¹⁹, sino también en el procesamiento preléxico según apuntan las investigaciones psicolingüísticas.

En otro orden de cosas, teóricamente una de las ventajas del modelo de principios y parámetros es que los enunciados de la LO, que son la fuente de información, no tienen que ser comparados y contrastados para evaluar las generalizaciones, sólo se necesita cambiar los parámetros de un valor a otro de forma mecánica y simple. Cada parámetro estaría asociado a un *trigger* o “disparador”, que causaría el reajuste tras la exposición. Esto supone que hay una propiedad accesible en una secuencia de palabras, que es detectada por el mecanismo de aprendizaje y causa un

¹¹⁹ En el caso de "*Andrew had dinner with the niece of the teacher who belongs to the communist party*", el 60% de los hablantes de inglés estudiados adjuntan la oración de relativo a "*the niece*" y el 40% a "*the teacher*". En el caso del equivalente en español "*Andrés cenó con la sobrina del maestro que está en el partido comunista*", los porcentajes se invierten (Fernández, 1999).

cambio en la gramática de forma automática. Sin embargo, los datos empíricos parecen contradecir el supuesto del cambio automático.

Por otro lado, las propiedades de las lenguas no son siempre evidentes en las cadenas de palabras a las que están expuestos los aprendices. Si un elemento se mueve, depende no de donde está en superficie, sino de donde empezó, es decir, de su posición subyacente que no es visible en la cadena de superficie. Las propiedades de un disparador serían derivacionalmente profundas y, por lo tanto, sería difícil identificarlas en el *input*.

Una forma de solventar este problema es mediante el “*Triggering Learning Algorithm*”: el algoritmo de aprendizaje, primero, intenta procesar el enunciado de *input* “i” usando la gramática G, si tiene éxito la retiene. El aprendizaje estaría conducido por los errores, de forma que sólo se cambia la gramática cuando falla: para procesar “i” entonces se probaría con G’, que puede ser correcta o no, si ésta falla se vuelve a G. De esta forma se encontraría la gramática correcta sin necesidad de encontrar los “disparadores”.

El principal problema de esta posibilidad es que es un sistema bastante ineficaz en el sentido de que necesita trabajar con una gran cantidad de enunciados de *input* para encontrar la gramática de la LO; en la mayoría de los casos la gramática seleccionada no procesará en *input* y no se aprenderá nada¹²⁰.

Fodor (1999) considera que el mecanismo de procesamiento (el procesador) contribuye al ajuste de parámetros y se puede soslayar el problema de los “disparadores” considerando que definir un valor paramétrico es definir su disparador estructural, es decir, no son dos cosas diferentes sino una sola que desempeña papeles diferentes. Un valor paramétrico sintáctico sería parte de un árbol sintáctico (lo que el autor llama *treelet*) y un parámetro es la opción que incluye un valor paramétrico ofrecido por la GU en una gramática particular. Los valores paramétricos se pueden añadir a la colección de “ingredientes” de la gramática que el procesador usa para procesar enunciados de *input*.

Decir que un *input* particular activa la adopción de un valor paramétrico determinado es decir que el procesador es incapaz de procesar ese *input* sin incluir ese parámetro en el análisis estructural. Asimismo, decir que el aprendiz ajusta un parámetro en un valor determinado significa que el aprendiz toma o copia esa opción

¹²⁰ Se puede consultar en Fodor (1999) un tratamiento completo de esta cuestión.

del conjunto de *treelets* que proporciona la GU y lo mueve a la gramática correspondiente. Los valores paramétricos / disparadores estructurales formarían parte de una especie de “lexicón estructural” que proporciona la GU, esto es, serían comparables a las entradas léxicas y su lexicón, entrarían en procesadores como éstas y estarían disponibles, aunque no se usen todas.

Es interesante también la posibilidad de que, igual que en el caso de las entradas léxicas, el valor paramétrico se haga más accesible en el futuro, conforme se acceda más a él. El aprendiz empezaría una cuenta separada de uso de valores paramétricos de la L2 junto a la original de L1 y hasta que los elementos de la L2 fuesen tan ricos como los de L1, los niveles de activación alta de los valores paramétricos de L1 causarían injerencias. Esto es posible tanto en el procesamiento de un enunciado L2 como en la producción de enunciados.

Por otro lado, las expresiones formulaicas serían una estrategia que eleva los niveles de activación de algunas construcciones de la L2, haciéndolas fácilmente accesibles, superando así la competición de L1.

Esta visión presenta interesantes coincidencias con la que presentaremos más adelante desde otra perspectiva teórica, la del conexionismo, en lo que se refiere a la consideración de niveles de activación y de competición .

- **El programa minimalista en la ASL.**

En 1995 con la publicación de *The Minimalist Program* de Chomsky se abría la tercera etapa del generativismo. La renovación de los presupuestos del marco se produce en un nivel de abstracción y con una complejidad terminológica que hace necesaria una pequeña introducción a sus conceptos fundamentales.

Al igual que anteriores formulaciones teóricas del generativismo, se parte de la existencia de un componente en la mente dedicado al lenguaje que interactúa con otros sistemas. Específicamente, la facultad del lenguaje es un sistema cognitivo, compuesto por un lexicón y un sistema computacional, que interactúa con los sistemas de actuación. Estos sistemas son el sistema articulatorio-perceptual (A-P), que correspondería a los sistemas sensomotrices, y el sistema conceptual-intensional (C-I), los cuales acceden a la información generada por el sistema cognitivo y la interpretan. Hay que señalar que los sistemas de actuación no son específicos de las lenguas particulares, esto es, no varían cuando cambia el entorno lingüístico. La variación

lingüística radica en el sistema cognitivo, más concretamente la variación estaría en el léxico y la morfología y los rasgos de los que son portadores. El presupuesto de que los sistemas de actuación sean “universales” es un aspecto que tenemos en cuenta en nuestra visión de la ASL, si bien con implicaciones y desarrollo diferente.

La interacción entre el sistema cognitivo de la facultad del lenguaje y los sistemas de actuación se realiza por medio de niveles de representación lingüística, los dos únicos que contempla el programa minimalista¹²¹, por lo tanto, hay dos niveles de interfaz: Forma Fonológica (FF) para el sistema A-P y Forma Lógica (FL) para el sistema C-I. Estos dos niveles de representación, como hace notar Chomsky, siguen la descripción tradicional de unidades con significado y significante.

Las expresiones lingüísticas.

Una expresión lingüística se genera por “derivación”, esto es, se toman una serie de objetos lingüísticos legibles o interpretables para el sistema y se modifican: se crea así un objeto formal que debe satisfacer las condiciones de interfaz. En otras palabras, una expresión lingüística es un par (π, λ) , donde π es la representación en FF y λ la representación en FL, esas representaciones son las instrucciones para los sistemas de actuación A-P y C-I respectivamente. Dichas representaciones deben ser legítimas, esto es, deben ser interpretables para los sistemas correspondientes; si se genera una representación de este tipo, se satisface la condición de “Interpretación Plena” (IP). A la luz de esta condición, una expresión lingüística es un objeto formal que satisface las condiciones de interfaz de manera óptima. En definitiva, se nos viene a decir que una expresión lingüística tiene un significado y un significante procesables/procesados por los sistemas de actuación.

Para referirse a la validez de esas representaciones a la hora de pasar a los sistemas de actuación, se introduce el término “convergencia”, de forma que un objeto lingüístico o derivación “converge” en uno de los sistemas de interfaz si produce una representación que satisfaga la condición IP en ese nivel.

“Digamos que una derivación D converge si produce un objeto legítimo y fracasa si no; D converge en FF si π es legítimo y fracasa en FF si no; D

¹²¹ Los niveles FF y FL se mantienen de las formulaciones anteriores del generativismo, pero “no hay niveles tales como Estructura-P o Estructura-S” (Chomsky, 1999: 154). La desaparición de esos niveles en el Programa Minimalista es argumentada en Chomsky (1999: 110-130).

converge en FL si λ es legítimo y fracasa en FL si no. [...] Así asumimos que una derivación converge si converge en FF y FL” (Chomsky, 1999: 88)

El lexicón.

El lexicón es, junto al sistema computacional, un componente de la facultad del lenguaje, heredado también del modelo anterior. El propio Chomsky (1999: 26) apunta que su visión del lexicón es bastante tradicional, se trataría de “*un conjunto de piezas léxicas cada una de las cuales es un sistema articulado de rasgos*”. Cada entrada léxica (EL) estaría constituida por tres colecciones de rasgos: rasgos fonológicos, rasgos semánticos y rasgos sintácticos o formales. Se especifica para cada EL lo que serían sus propiedades idiosincráticas, es decir, todo aquello que no se siga de principios generales (básicamente de la GU o específicos de la lengua). Esto se ejemplifica con la entrada “libro”, que dentro de sus rasgos formales presenta el rasgo categorial [N], pero en dicha entrada no se indicaría, por ejemplo, que tiene rasgos ϕ ¹²², esto se deduce de su pertenencia a la categoría N(ombre). No obstante, estos rasgos pueden ser idiosincráticos: así el plural para la entrada *tijeras* o el género gramatical, que estarían especificados en dicha entrada.

Por otro lado, la función del lexicón es la de especificar qué elementos puede seleccionar el sistema computacional para formar expresiones lingüísticas o, en otras palabras, poner a disposición del sistema un inventario de elementos lingüísticos. Así, el punto de partida de una derivación, que determina una expresión lingüística compuesta por un par (π, λ) , está en el lexicón. Asimismo, una diferencia fundamental que se mantiene es la de categorías sustantivas (como sustantivo, verbo, etc.) y categorías funcionales (como tiempo, complementador, etc.)

La teoría X-Barra.

Los objetos léxicos deben ser presentados de manera accesible al sistema computacional y se hace por medio de la teoría X-Barra, es decir, los elementos del lexicón se presentan en este formato. Esta teoría también sufre una simplificación en el Programa Minimalista; para su reformulación se parte de la operación “ensamble”, que

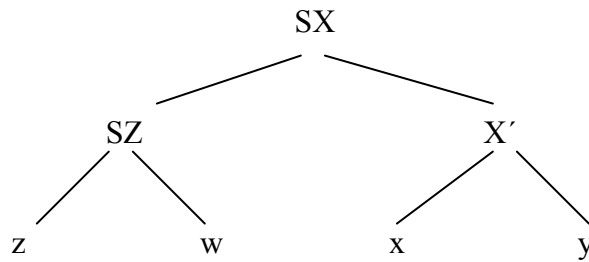
¹²² Rasgos gramaticales como persona, número o género que se manifiestan a través de la concordancia morfológica que se establece entre elementos de la secuencia sintáctica (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 2004: 82).

aplicada a dos objetos α y β forma K eliminando α y β . La forma de K es $\{\gamma, \{\alpha, \beta\}\}$, donde γ identifica el tipo al que pertenece K, se construye a partir de los constituyentes α y β , y es el núcleo de K.

El núcleo, por su parte, es un elemento terminal (elemento seleccionado de numeración sin partes relevantes más allá de los rasgos) tomado del lexicón.

Complemento y especificador son relaciones con respecto al núcleo y son definidos de la manera usual en la teoría X-barra.

Un ejemplo de la notación que usa el Programa Minimalista sería:

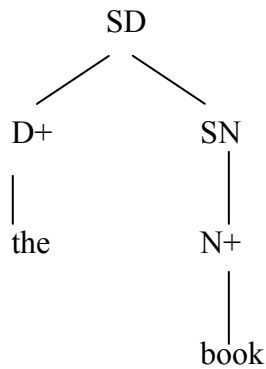


$SZ = \{z, \{z, w\}\}$

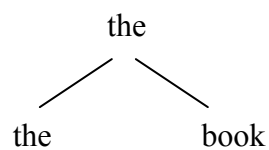
$X' = \{x, \{x, y\}\}$

$SX = \{x, \{SZ, x'\}\}$

En lugar de la estructura anterior:



Tendríamos:



De esta forma “se elimina en su mayor parte la teoría X-barra estándar en favor de lo puramente esencial” (Chomsky, 1999: 195).

El componente computacional.

El sistema computacional utiliza las entradas léxicas para generar derivaciones. La derivación de una expresión lingüística pasaría por una selección de elementos del lexicon y una computación que construye el par de representación del interfaz.

Se parte de un conjunto de elementos léxicos seleccionados para la computación que recibe el nombre de “numeración”(N)¹²³. El componente computacional aplica un procedimiento de derivación-generación sobre una numeración para formar una secuencia de elementos simbólicos. Las operaciones del sistema computacional construyen recursivamente objetos sintácticos a partir de elementos de N y objetos sintácticos previamente formados.

Una de las operaciones básicas en el componente es “selección”, que es un procedimiento que selecciona un elemento léxico (EL) de la numeración reduciendo su índice a 1 e introduciéndolo en la derivación como objeto sintáctico.

La operación “ensamble” es el procedimiento que combina objetos sintácticos, de forma que se toma un par de objetos y se reemplaza por un nuevo objeto sintáctico. Dicho de otro modo, los elementos se combinan o ensamblan para formar constituyentes mayores. Esto se presenta en los siguientes términos en Chomsky (1999: 191):

“Aplicada a dos objetos α y β , Ensamble forma un nuevo objeto K , eliminando α y β . [...] K debe tener como mínimo (y asumiremos que como máximo) la forma $\{\gamma, \{\alpha, \beta\}\}$, donde γ identifica el tipo al que pertenece K , indicando sus propiedades relevantes. Llamaremos a γ la etiqueta de K . [...] Supongamos que una derivación ha alcanzado el estado $\Sigma = \{\alpha, \beta, \delta_1 \dots \delta_n\}$, la aplicación de una operación que forma K [...] convierte Σ en $\Sigma' = \{K, \delta_1 \dots \delta_n\}$ ”.

Selección y ensamble son, pues, las dos operaciones más básicas del sistema; para introducir la siguiente utilizamos un esquema de mecanismos de derivación sintáctica:

¹²³ Una “numeración” es un conjunto de pares (EL, i) donde EL es un elemento léxico e i su índice, es decir, el número de veces que se selecciona (Chomsky, 1999: 164).

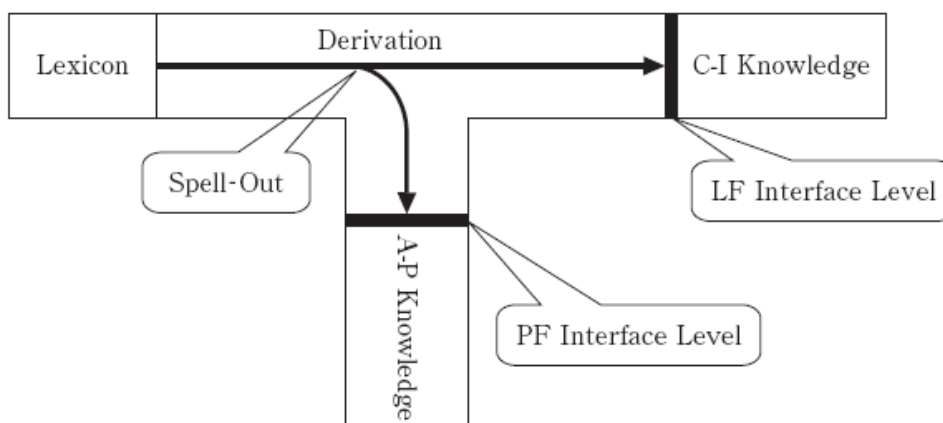


Fig. 10.- Mecanismos de derivación sintáctica de Kuribara (2003).

En algún momento en la computación a FL (*LF Interface Level*) hay una operación llamada “materialícese” (*Spell-Out*), que se aplica sobre la derivación, sobre la estructura Σ ya formada. Esta operación arrebató de la derivación Σ los elementos que corresponden a π , esto es, los elementos relevantes para FF (*PF Interface Level*), dejando la parte de la derivación, el residuo Σ_L que se proyecta hasta λ , hasta FL. El subsistema que proyecta la derivación Σ hasta π (hasta FF) es el componente fonológico, el subsistema que continúa con la derivación desde Σ_L a FL es el componente encubierto, mientras que la computación previa a “materialícese” se denomina explícita. Además, esta operación envía Σ al módulo de la morfología que construye unidades de tipo palabra, que están sujetas a procesos fonológicos adicionales que se proyectan finalmente hasta π .

Otra de las operaciones que se considera en el programa minimalista es la operación “atracción/movimiento”, una reformulación de “muévase α ” de la teoría precedente bajo los presupuestos minimalistas. Esta operación funcionaría de la siguiente forma: dada una derivación D con los términos K y α , se puede formar D' mediante el ascenso de α al objetivo K.

Por ejemplo, partiendo del enunciado *the man saw it* (Fig. 11) y asumiendo la hipótesis del sujeto interno del predicado, cuando se añadan los elementos flexivos adicionales por medio de “ensamble”, *the man* sube a especificador de SFlex.

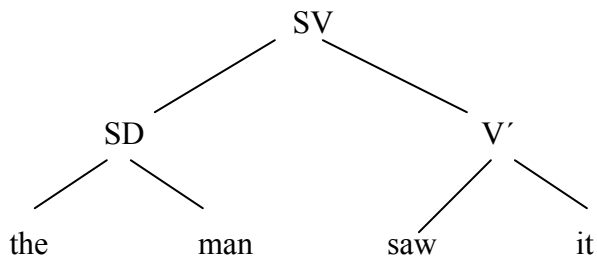


Fig. 11.- Estructura de un SV de Chomsky (1999).

Como decíamos, la operación movimiento es reinterpretada como atracción y se le da el nombre de “atracción/movimiento”, de forma que K atrae al α apropiado más próximo¹²⁴.

Los rasgos formales.

Las categorías funcionales y los rasgos formales ocupan un lugar central en la computación. Al conjunto de rasgos formales del elemento léxico se le denomina RF (EL) y se considera un subcomplejo del elemento, así RF (*avión*) es la colección de rasgos de *avión* que funcionan en la computación $N \rightarrow \lambda$, excluyendo los rasgos fonológicos y los rasgos semánticos.

Como ya hemos visto, algunos RF le son intrínsecos al EL porque están listados o se determinan a partir de las propiedades que aparecen en esa lista. Otros son opcionales, esto es, se añaden en el momento en el que EL entra en numeración.

Una categorización fundamental de los RF es la establecida según el criterio de interpretabilidad, que tiene en cuenta si un rasgo contribuye o no a la interpretación semántica de la derivación. Un rasgo [+ interpretable] no se puede eliminar, es necesario para FL; por su parte, un rasgo [- interpretable] debe ser borrado antes de FL o la derivación no converge. La siguiente tabla de Tsang (1999) nos ofrece una clasificación de los rasgos según este criterio:

¹²⁴ Desarrollo pormenorizado y consecuencias en Chomsky (1999: 274 y ss.)

- Interpretable	+ Interpretable
Verbal/Adjectival ϕ -features: Number, Person, Gender	Nominal ϕ -features: Number, Person, Gender
Case features	Categorial features
Affixal features	Tense/Aspect/Mood features
[\pm]strong features of Functional categories	Interrogative features

Podemos decir, en términos generales, que los rasgos dan lugar a una cadena de operaciones cuyo propósito es eliminar lo que no sea interpretable en FF y FL.

Otro tipo de rasgo sumamente importante en el programa es el de “fortaleza”, que se aplicaría a categorías funcionales y es menos interpretable. El rasgo [+ fuerte] dispara Movimiento explícito del rasgo a una categoría léxica antes de Materialícese; el elemento léxico debe ser el más cercano. Por su parte, el rasgo débil o [- fuerte] está sujeto al principio de demora, que requiere que tenga lugar después de Materialícese; así el movimiento debe ser pospuesto hasta FL, con lo que tendríamos movimiento encubierto. De este modo, el parámetro de subida del verbo en francés puede interpretarse como rasgo fuerte que provoca esa subida, mientras que en inglés el rasgo débil del verbo (cuando no es auxiliar) impediría la subida.

Repercusiones del programa minimalista en ASL.

El modelo generativista de ASL se ve obligado a revisar algunos de sus planteamientos a la luz del Programa Minimalista, por lo que comentaremos algunas consecuencias de la irrupción del mismo en la ASL.

Los estudios de sintaxis se han centrado en fenómenos que muestran efectos visibles en la estructura superficial; sin embargo, las diferencias entre lenguas ya no se pueden atribuir a diferencias entre la estructura superficial y la profunda, son sólo reflejos de condiciones de legibilidad en la FF, y el lugar de las diferencias tipológicas se debe buscar en el lexicón.

Un ítem léxico es un conjunto de características fonológicas leídas en FF, características semánticas leídas en FL y características formales o flexivas. Las dos primeras son intrínsecas a un ítem léxico y son interpretables uniformemente en todas

las lenguas, mientras que las características formales no. Por lo tanto, la variación de las lenguas se atribuye a las propiedades flexivas.

Otro aspecto relevante es el que se deriva de que el sistema computacional se suponga uniforme de N(umeración) a FL, esto es, que sea universal, y no esté sujeto a parametrización; la consecuencia es que el conocimiento de L1 representa las propiedades universales del sistema computacional en la facultad del lenguaje y que no hay efectos sintácticos de la GU no ejemplificados en la L1.

La hipótesis de acceso parcial decía que sólo el conocimiento de los principios de la GU instanciados por la L1 están disponibles en la L2. Desde el punto de vista del Programa Minimalista es muy difícil separar esta hipótesis de la de acceso total.

El Programa Minimalista, si es válido para ASL, llevaría a la siguiente hipótesis de Yusa (1999: 295, traducido): *“cualquiera que haya adquirido una lengua, ha interiorizado el sistema computacional que está por detrás de cualquier otra lengua (incluyendo la L2)”*. De esta forma no existe la hipótesis de no acceso.

Por otra parte, esta hipótesis no regula el papel de la gramática de la L1 en la adquisición de la L2, puesto que la interlengua de la L2 consiste en la invariante del sistema computacional y el lexicón específico de L2, pero parece que es muy probable que las características funcionales en el lexicón de L1 jueguen un importante papel en la computación en los estadios tempranos de la adquisición de L2.

Esta hipótesis, por otro lado, no garantiza que todos los aprendices converjan en el estadio objeto, puesto que la adquisición de categorías funcionales en la LO es contingente en la operación del sistema computacional. Dada la naturaleza universal del sistema computacional, la falta de éxito de los aprendices se debe relacionar con las categorías funcionales del lexicón.

Además, si la respuesta no está en el lexicón, otro factor importante en esa falta de éxito estaría en el sistema de procesamiento del aprendiz, que pertenece al sistema de actuación y cae fuera del núcleo del sistema computacional. En este punto es donde se deja abierta la posibilidad de una teoría alternativa como la que planteamos en la II Parte, que entra de lleno en la actuación y es, asimismo, una teoría sobre la organización del conocimiento.

- **El modelo de la lengua matriz (MLM).**

“The Matrix Language Model”, que traducimos como el modelo o teoría de la lengua matriz (MLM), se presenta como una alternativa a las teorías generativistas de ASL y trata la interlengua (IL) como un fenómeno de contacto de lenguas, volviendo a los orígenes del término transferencia y constituyéndose como una de las líneas de investigación abiertas en la cuarta era que da cabida a la posibilidad de explicar fenómenos que se producen en otros marcos de relación interlingüística.

Concretamente, el modelo inicial de Myers-Scotton de 1993 se presenta como explicación del fenómeno del *codeswitching* en el habla bilingüe. El modelo se amplía a otros ámbitos como *pidgins* y criollos y ASL en sucesivos trabajos y se profundiza además en la propia configuración de la teoría, por ejemplo en Myers-Scotton y Jake (1995) y se aplicará específicamente a ASL en Jake (1998)¹²⁵.

Se trata de un modelo explicativo que identifica y limita cómo un sistema en desarrollo como la interlengua proyecta un marco gramatical que estructura los constituyentes de superficie producidos por el aprendiz.

La explicación que da el Modelo de la Lengua Matriz se sitúa en un nivel no encuadrado en las realizaciones de superficie sino en lo que está por detrás de esas estructuras, es decir, de esa gramática de la IL y cómo se convierte en un producto lingüístico o estructura de superficie. Esto significa que nos apartamos de análisis y modelos de corte estrictamente lingüístico y adoptamos una visión psicolingüística, puesto que se da una explicación desde el punto de vista del proceso, no del resultado. Concretamente se parte del modelo de producción de Levelt (1989), de donde se toman los conceptos básicos sobre la producción del lenguaje como niveles del proceso y concepto de lema¹²⁶.

Éste es, además, un modelo de producción de la L2 y de cómo se construye esa IL, es decir, es también un modelo de representación o teoría de la interlengua, que

¹²⁵ Para una revisión pormenorizada de la bibliografía del modelo, véase Fuller (1999).

¹²⁶ La producción del lenguaje comienza en el nivel o estructura conceptual, donde el hablante a partir de sus intenciones comunicativas activa conjuntos o haces de rasgos semántico-pragmáticos que pre-configuran la información a comunicar. Esos primeros conceptos son los que seleccionarán los lemas, nombre que reciben las entradas del lexicón mental, siendo éste el segundo nivel. Los lemas, por su parte, exigen un determinado entorno sintáctico y dan las instrucciones al siguiente nivel, el nivel funcional, para que se construyan los constituyentes. En el nivel posicional, una vez construidas las secuencias de elementos, se incorporan las formas fonéticas de los mismos. Este modelo de producción se desarrolla más detalladamente en el capítulo 2, apartado 2.2.2.

intenta dar cuenta de la naturaleza de la IL y del proceso que lleva al producto, a la manifestación de esa IL.

El MLM parte de la base de que, en ASL, según es aceptado por la generalidad de los estudiosos de la materia, hay envueltos al menos tres sistemas lingüísticos: LO, L1 e IL¹²⁷, y se puede identificar y limitar la contribución de cada sistema lingüístico en la construcción de la interlengua a partir de tres conjuntos de presupuestos:

1) La naturaleza de la estructura léxica abstracta. La estructura léxica abstracta está compuesta por niveles o subestructuras, siendo los niveles relevantes: la estructura léxico-conceptual, la estructura predicado-argumento y los esquemas de realización morfológica.

2) La distinción entre “morfemas de contenido” (MC) y “morfemas de sistema” (MS). Esta distinción, en el MLM, determina cómo los ítems léxicos pueden contribuir a la construcción del sistema gramatical de la IL.

3) La distinción *matrix-language* “lengua matriz” y *embedded language* “lengua incardinada” tomada de los estudios de lenguas en contacto. Esta distinción estructura la IL, la LO es la “*intended matrix-language*” (lengua matriz pretendida) y la IL es la lengua matriz *de facto*; por su parte, la L1 funciona como “lengua incardinada”. Los resultados de superficie de la IL son proyectados por las estructuras léxicas de los 3 sistemas en contacto. Los principios que estructuran el contacto entre lenguas y la naturaleza de los elementos gramaticales que proyectan la estructura léxica determina con qué tipo de estructuras gramaticales contribuye cada sistema y cómo se combinan en la “lengua matriz compuesta” en desarrollo.

La hipótesis de la lengua matriz.

La IL, que es un sistema en desarrollo, proyecta un marco gramatical que estructura los constituyentes de superficie producidos por el aprendiz. La lengua matriz es la que proporciona ese marco.

En la adquisición de L2, la LO no puede ser la lengua matriz, porque no puede proyectar la estructura de la frase, puesto que, por un lado, la IL no se basa sólo en material lingüístico de la LO; y, por otro, las propiedades de la LO no están disponibles en su totalidad para el aprendiz. Tampoco la L1 puede ser la lengua matriz por razones

¹²⁷ Observación que, como señala Jake (1998: 334), es meramente descriptiva, no explica nada

sociopsicolingüísticas: no es la lengua pretendida (“*intended language*”)¹²⁸. Sin embargo, hay una lengua matriz que proyecta esa estructura, y la hipótesis que se plantea es que la lengua matriz que está por detrás de esas estructuras de superficie es un “*composite*”, un compuesto, hecho de proyecciones léxicas que provienen de la LO y la L1, que cambia continuamente conforme se adquieren estructuras léxicas de la LO.

La hipótesis del MLM: el sistema lingüístico abstracto tras las formas de superficie de la IL proyecta un marco gramatical, que es un compuesto de la estructura léxica de la L1 y de la LO. El sistema abstracto que subyace a la interlengua es una “lengua matriz compuesta”, es decir, la IL (el sistema de la IL) está construida y se está construyendo tomando como base L1 y LO (Jake, 1998: 334).

Cuando leemos una afirmación de este tipo “compuesto de la estructura léxica de la L1 y la LO”, en un primer momento nos puede parecer una afirmación “herética” si recordamos las bases de la teoría de la IL y una de las cuestiones fundamentales de la ASL, que de hecho da una razón de ser a esta teoría, es el estatuto de lengua independiente que se le otorga a la IL.

En nuestra opinión, la afirmación está muy cuidadosamente presentada: lo que es un compuesto no es la IL sino la lengua matriz que subyace a la IL. La autora está marcando una distinción entre una concepción de la lengua como sistema estático (una visión de la lingüística teórica) y una concepción de la lengua como proceso (como sistema dinámico). La IL posee estructuras propias (que no son L1 ni L2) en superficie, pero pueden resultar de la combinación de ambas en la construcción del mensaje.

Presupuestos y predicciones del MLM

- *Presupuesto 1: los aprendices intentan hablar la LO.*

Partiendo del presupuesto de que los aprendices intentan hablar la LO, dos principios estructuran la IL:

1.- Principio de la LO: en la medida de lo posible, constrúyase la IL a partir de la estructura léxica de la LO (Jake, 1998: 341).

¹²⁸ Lengua pretendida en el sentido de lengua objeto; reservamos, como la autora, lengua objeto (LO) para la L2.

Este principio subyace al desarrollo de los subsistemas gramaticales abstractos tras la IL. Conforme la LO se hace más accesible al aprendiz, las estructuras de la IL se hacen más similares a la LO. Con todo, factores sociopsicológicos pueden interferir en esta evolución: si sólo se quiere ser comprendido habrá posibilidades de fosilización.

Además, una estructura de la IL puede reflejar influencia de la L1 si la forma de la L1 es congruente con una estructura adquirida de la LO (lo cual no quiere decir que sea la misma estructura). De esta forma, la transferencia de la L1 a la lengua matriz (al sistema de la IL) se limitaría a las formas coincidentes con las estructuras abstractas de la LO. La influencia de la L1 es objeto de chequeo de congruencia con las formas de la LO, de forma que se puede afirmar que toda influencia de L1 se basa en la LO. A partir de esto, se realiza la siguiente predicción:

Predicción I: todas las estructuras de superficie de la IL son proyectadas, en el sistema gramatical tras la IL, por ítems léxicos basados en la LO.

2.- Principio de proyección completa: en la medida de lo posible, satisfáganse los requerimientos de la gramática de la lengua matriz a través de la especificación de todas las características gramaticales requeridas por las entradas en el lexicón mental (=lemas) (Jake, 1998: 342).

Se basa, pues, en el requerimiento de que se especifiquen tan completamente como sea posible las entradas del lexicón mental. Para proyectar estructuras oracionales, como sistema lingüístico independiente, la lengua matriz necesita que se llenen o completen todos los niveles de la estructura léxica, es decir, se deben especificar léxicamente las características referidas por los módulos de la gramática.

Este principio abre la posibilidad de que, cuando las entradas léxicas de la lengua matriz no estén suficientemente desarrolladas para satisfacer los requerimientos de la gramática, se pueda echar mano de estructuras léxicas de otros sistemas lingüísticos (con algunas restricciones), esto es, se pueda producir transferencia. No obstante, ante este requerimiento, se pueden producir diferentes resultados: puede haber una estructura de compromiso, que refleja características lingüísticas de ambos sistemas o puede haber estructuras que reflejan adquisición incompleta.

- Presupuesto 2: la estructura léxica es modular y puede ser dividida y recombinaada en la construcción del sistema gramatical por detrás de la IL.

El modelo asume que la estructura abstracta por detrás de los morfemas de superficie¹²⁹ es compleja, es decir, está compuesta por subsistemas interrelacionados que apuntan a diferentes niveles de la estructura lingüística.

Los tres niveles de la estructura léxica que se consideran son, como ya hemos visto, la estructura léxico-conceptual, estructura predicado-argumento y los esquemas de realización morfológica; además, el modelo parte de la base de que, en la ASL, las estructuras léxicas abstractas de más de un sistema es lo que está en contacto. En el *codeswitching* clásico, por ejemplo, el bilingüe tiene acceso a dos sistemas lingüísticos completos, de forma que el marco gramatical proyectado por la lengua matriz está completo. Sin embargo, en otros fenómenos de contacto, el hablante puede tener un acceso imperfecto a la lengua matriz, es decir, la lengua que proyecta los marcos gramaticales. Es lo que sucede, por ejemplo, en la formación de pidgins, el hablante tiene acceso limitado al superestrato. En estas circunstancias, hay “lagunas” en la lengua que proyecta las estructuras.

En la ASL la situación es similar, el aprendiz tiene un conocimiento imperfecto de la LO, que es la lengua que proyecta el marco gramatical o la lengua matriz. Tiene lagunas que reflejan falta de acceso a todos los aspectos de la estructura léxica de los elementos de la LO. Esas lagunas o vacíos se pueden rellenar, en un nivel abstracto:

- con estructuras de la L1, cuando haya congruencia con la estructura de la LO en causa y bajo ciertas condiciones;
- con estructuras de la IL basadas en la LO, que sean congruentes con la estructura de la LO, es decir, podrá haber hipergeneralización de una estructura de la LO.

En resumen, las lagunas en el sistema lingüístico que proyecta los marcos gramaticales de las estructuras de la IL se corrigen en un nivel abstracto con estructuras léxicas de subsistemas suficientemente congruentes de contrapartidas de la L1 o la LO, o bien con conocimientos lingüísticos generalizados de la LO.

La compleción de vacíos que sostiene el modelo consiste en la especificación automática de la mayor cantidad posible de información en la entrada abstracta del lema. En este proceso no hay transferencia completa de los ítems léxicos y su estructura léxica asociada, sólo la porción necesaria para completar los vacíos en ese ítem. Desde

¹²⁹ Morfema de superficie en el sentido de unidad lingüística mínima con significado y significante.

este punto de vista, estamos ante un mecanismo de adquisición de la estructura abstracta, es parte de la construcción de la LO y del proceso de ASL¹³⁰.

Las predicciones correspondientes a este presupuesto son:

Predicción II: la estructura léxica de la IL está hecha de estructura léxica de la L1 y la L2, cuyos niveles abstractos de subestructuras son divididos y recombinados.

Predicción III: una laguna en la estructura léxica de la IL se rellena con especificaciones de la L1 o LO en la proyección de una estructura léxico-conceptual abstracta en estructuras de superficie.

Las estructuras de la IL que resultan de estructuras léxicas de la LO parcialmente adquiridas tienen lagunas en la especificación de la estructura léxica en niveles abstractos. Según las predicciones 2 y 3, la estructura léxica abstracta de morfemas de la L1 puede llenar esas lagunas, si bien existen restricciones, es decir, las contribuciones de la L1 están limitadas.

- Presupuesto 3: la distinción entre elementos temáticos y funcionales, tal y como se hace patente en la distinción “morfemas de contenido” (MC) y “morfemas de sistema” (MS), desempeña un papel en el desarrollo de la IL.

- Presupuesto 4: Los morfemas activados conceptualmente se adquieren antes que los proyectados por requerimientos del sistema gramatical.

En el presupuesto 3, con la distinción de dos tipos de morfemas, se establece que no todos los morfemas son igualmente significantes en el desarrollo de la IL¹³¹. Esta distinción, que se encontraría en todos los sistemas lingüísticos y, por lo tanto, también en la IL, opera con morfemas de contenido (MC), que son aquellos que asignan o reciben papeles temáticos, y morfemas de sistema (MS), que son los que no reciben ni asignan tales papeles¹³².

En el presupuesto 4, la distinción apunta a la proyección de morfemas de sistema en diferentes niveles del procesamiento. En el nivel conceptual¹³³, las intenciones del

¹³⁰ Esto no quita que se pueda rellenar esas lagunas de otras formas: por ejemplo, de forma consciente y guiados por la actuación.

¹³¹ Esta clasificación de morfemas se amplía en el modelo 4-M, donde veremos algunos ejemplos de los mismos.

¹³² Obsérvese el paralelismo con la distinción entre categorías léxicas y funcionales, pero aquí partiendo de criterios de procesamiento, de naturaleza psicolingüística.

¹³³ Véase Cap. 2, apartado 2.2., para los niveles de procesamiento en la producción.

hablante son proyectadas en haces de características sintáctico-pragmáticas por elección directa. Se trata de la atribución de lemas (entradas léxicas) a las intenciones del hablante¹³⁴. En este punto nos encontramos con los morfemas de contenido, MC, elegidos directamente. Por su parte, los MS son activados de dos maneras:

- son elegidos indirectamente por otro ítem léxico y se seleccionan de un número limitado de opciones en la proyección de estructura requerida por otros elementos léxicos; esto es, son requeridos como parte de la realización de la estructura predicado-argumento y esquemas de realización morfológica de los MC, morfemas elegidos directamente;

- pueden ser asignados estructuralmente, como aspectos requeridos en los esquemas de realización morfológica de un lexema.

Esta diferencia entre los dos tipos de MS es relevante al modelo porque supone que algunos MS representan conceptos léxicos mientras que otros no. Puesto que los aprendices están construyendo un sistema lingüístico (LO), los morfemas conceptualmente salientes se adquirirán antes que los asignados estructuralmente para hacer visibles las relaciones gramaticales entre categorías.¹³⁵

Predicción IV: los MC elegidos directamente se adquirirán antes que los MS elegidos indirectamente, y éstos se adquirirán antes que los MS estructuralmente asignados.

- Presupuesto 5: la ASL como situación de contacto.

Este presupuesto supone que en la creación de la IL intervienen los mismos principios que afectan otros fenómenos de contacto. En el estudio del *codeswitching* en los hablantes bilingües, existe una lengua dominante que proyecta el marco estructural a nivel oracional, que es la lengua matriz, y otra lengua que es la lengua incardinada. La distinción entre el papel que juega cada una de ellas se formaliza en dos principios:

- Principio de reconocimiento de la lengua matriz: la lengua matriz aporta el marco gramatical y la lengua incardinada puede aportar morfemas de contenido.
- Principio de *morpheme-sorting*: en su papel dominante la lengua matriz limita la ocurrencia de MS de la lengua incardinada: los MC y MS de los sistemas lingüísticos que contribuyen a las oraciones bilingües están sujetos a diferentes

¹³⁴ Véase el concepto de lema en el capítulo 2, apartado 2.

¹³⁵ La distinción de tipos de morfemas es ampliada y revisada en Myers-Scotton y Jake (2000), así como las predicciones respecto a la adquisición de los cuatro tipos de morfemas que establecen.

restricciones en ocurrencia. Los MS vienen de la lengua matriz pero, cuando hay acceso insuficiente a este sistema gramatical, estos MS son evitados o no reconocidos o ambas cosas.

En el proceso de ASL hay dos sistemas lingüísticos candidatos a ser la lengua matriz: el sistema gramatical abstracto tras la IL, que es la lengua matriz *de facto*, y la L2, que es la lengua matriz pretendida. Puesto que la lengua matriz pretendida es incompleta, la lengua matriz *de facto* incluye estructura léxica de otras fuentes. Las estructuras generalizadas a partir de la LO o las de la L1, como hemos visto, pueden llenar esos vacíos. Siendo la L1 la lengua incardinada esa aportación está limitada en dos formas:

- a) no se puede llenar cualquier laguna con L1, sólo aquellos vacíos que la gramática específica como proyectados por MC.
- b) sólo la estructura proyectada por MC de la L1 puede llenar los vacíos en la lengua matriz.

Predicción V: la L1 sólo puede rellenar lagunas en la estructura léxica de morfemas de contenido.

Predicción VI: La estructura léxica de la L1 que rellena lagunas en el sistema gramatical de la IL debe ser proyectada por morfemas de contenido

Sólo la estructura léxica abstracta proyectada por los lemas de MC de la L1 puede contribuir al desarrollo de la IL, no la estructura proyectada de MS de la L1. Sin embargo, los lemas de MC pueden elegir indirectamente a algunos MS conceptualmente salientes para realizar las características semánticas y pragmáticas de los lemas elegidos directamente, de forma que alguna estructura léxica de MS elegidos indirectamente de la L1 puede rellenar vacíos.

Además, el papel restringido de la L1 en la compleción de lagunas significa que algunos de estos vacíos, en particular de MS, permanezcan sin rellenar o se rellenen eventualmente con estructura léxica de la LO.

La combinación del principio de la LO, el principio de proyección completa y el principio de *morpheme-sorting* permite hacer algunas predicciones sobre el desarrollo de los MS de la LO en la ASL: bajo el presupuesto de que el *input* de la LO está disponible como *intake*, las formas de MS de la LO están disponibles para rellenar los

vacíos en los MS de la lengua matriz. Al principio coexisten varias formas morfológicas sin funciones apropiadas, de manera que hay variación formal antes del uso funcional.

Predicción VII: No hay restricciones en la forma en la que la estructura léxica de la LO llena vacíos de MS en el desarrollo de la LM.

Esta predicción permite que cualquier tipo de estructura léxica de la LO llene vacíos de MS. Esa estructura puede ser abstracta y puede representar sólo parte de la estructura léxica del lema, o puede ser un ítem léxico entero y un morfema de sistema.

Recapitulación.

Hasta este punto hemos visto, pues, que la IL es una “versión” de la LO y su base principal es el material de la LO, sin embargo no todos los aspectos lingüísticos están disponibles: hay vacíos. Esos vacíos se llenan mediante L1 o material basado en la LO aunque no coincida con las formas de superficie de esa LO. La IL es un sistema independiente porque es una variedad lingüística con formas diferentes de L1 y LO.

Respecto a la denominación de lengua matriz “compuesta”, el término se refiere a composición o componer en el sentido de que se rellenan los vacíos de la LO, de modo que la IL es el resultado en superficie de esa falta de acceso o esas lagunas.

El papel de la L1 en la IL está limitado por su condición de lengua incardinada. Sólo puede contribuir con proyecciones de la estructura léxica de MC y sólo los vacíos en la estructura de MC de la IL pueden ser llenados por la L1. Además la fuente de proyección de los morfemas afecta al orden de la adquisición de morfemas de la LO:

- los MC se adquieren antes que los MS;
- los morfemas activados conceptualmente se adquieren antes que los morfemas asignados por la gramática.

Este modelo también explica el hecho de que la variación formal preceda al uso funcional: al quedar relegada la L1 a lengua incardinada y el requerimiento de que cualquier lengua natural proyecte de forma tan completa como sea posible la información gramatical de sus lexemas motiva esta característica de la IL. Además, la naturaleza de esta variación es sistemática y predecible.

Respecto a la influencia de la L1 y su relación con la LO, se extraen las siguientes conclusiones, en su confrontación con los datos:

- la interferencia de L1 será posible donde las estructuras léxico-conceptuales se solapen parcialmente a sus contrapartidas en la LO;
- hay una gran variación en los esquemas de realización morfológica, si bien la mayoría de ellos reflejan la no adquisición de morfemas asignados estructuralmente más que influencia de la L1.
- la influencia de L1 se verifica en MS elegidos indirectamente proyectados por MC.

Desarrollo y ampliación del modelo: el modelo 4-M.

Hemos presentado hasta aquí el modelo original de Jake (1998), a partir de esta teoría de ASL la propia autora ha profundizado, por ejemplo, en la cuestión de los tipos de morfemas en Myers-Scotton y Jake (2000).

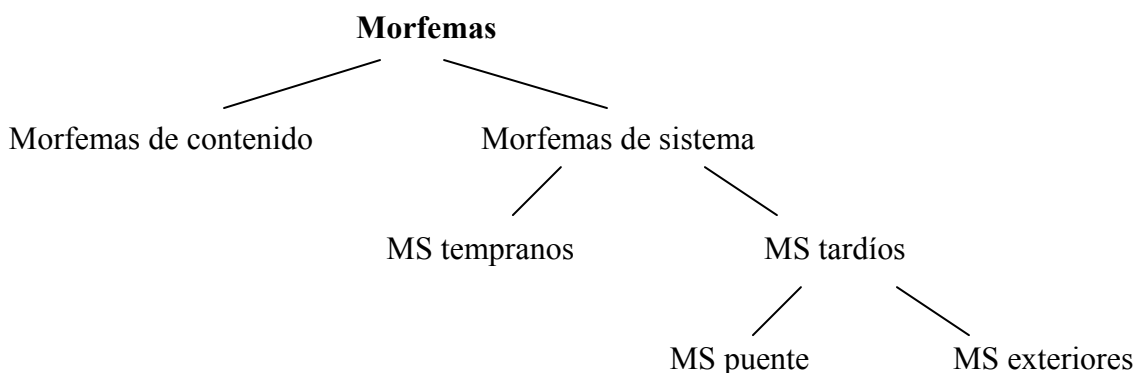


Fig. 12.- Tipos de morfemas del modelo 4-M.

El modelo 4-M, así llamado por ampliar a 4 los tipos de morfemas (Fig. 12), es una clasificación que se basa en la forma de activación de los morfemas. La primera distinción se establece entre morfemas de contenido y morfemas de sistema. Los morfemas de sistema (MS) portan aspectos relacionales y los morfemas de contenido (MC) aspectos semánticos y pragmáticos.

Los MC son el resultado de superficie de las intenciones comunicativas, que activan haces de características semántico-pragmáticas en el nivel conceptual, y son los únicos que tienen la posibilidad de asignar o recibir un papel temático. Esta característica es específica de cada lengua, es decir, una lengua puede tener un elemento

dado que es un MC y que en otra lengua es un MS o incluso puede no existir una contrapartida¹³⁶.

Los MS no asignan ni reciben papel temático y típicamente son palabras funcionales como los artículos y morfemas flexivos. Dentro de los MS existen diferentes de morfemas: en primer lugar, se encuentran los “morfemas de sistema tempranos” (*Early System Morphemes*), que son activados conceptualmente, es decir, en el nivel lema. La información para la forma de los morfemas está disponible en el nivel lema (de ahí el nombre de tempranos), pero son elegidos indirectamente. Esto quiere decir que dependen de los núcleos de su proyección máxima, en otras palabras, que acompañan a un MC por el que son exigidos. Por ejemplo, *I found [the book] that you lost yesterday*, donde “book” elige indirectamente el artículo para completar el haz de características semántico-pragmáticas requerido por las intenciones del hablante. (Myers-Scotton y Jake, 2000: 1062-1063)

Por otro lado, tenemos los “morfemas de sistema tardíos” (*Late System Morphemes*), a los que se accede más tarde en el proceso de producción y que, a su vez, pueden ser de dos tipos. A diferencia de los anteriores (los tempranos), su información es gramatical, no conceptual, o sea, no se eligen para completar las características semántico-pragmáticas, sino que son asignados estructuralmente para indicar relaciones entre elementos cuando se construye un constituyente más grande. La información morfosintáctica necesaria para su proyección no está disponible hasta que las instrucciones no se envían al formulador para ensamblar los constituyentes.

El primer tipo de MS tardío son los llamados morfemas puente (*Bridge Late System Morphemes*), que son requeridos por la estructura de su proyección máxima, pero difieren de los MS tempranos en la relación con sus núcleos, puesto que no dependen de éstos, es decir, no especifican propiedades semántico-pragmáticas de dichos núcleos, se trata de una relación puramente gramatical.

Por ejemplo, en la frase del inglés “*friend of Bora*”, el primer N, “*friend*”, es el núcleo que asigna el papel de tema al segundo, “*Bora*”, como su complemento. Para que el sintagma esté bien formado, el complemento debe mostrar su calidad de subordinado estructuralmente, lo que se marca con la preposición “*of*” o en el orden complemento-núcleo de “*Bora’s friend*” mediante la marca de genitivo sajón (’s). Lo

¹³⁶ Presentan un ejemplo de la primera posibilidad en inglés y swahili: *he cooked for Bora*. “*For*” (para) es un MC que asigna papel temático a “*Bora*”; en swahili, *a-li-m-pik-i-a Bora*, “*i*” es un MS, un sufijo del verbo *pik-*, con el significado de “para” (Myers-Scotton y Jake, 2000: 1058).

mismo sucede en la construcción partitiva con “*beaucoup de N*” del francés que requiere el morfema puente “*de*” (Myers-Scotton y Jake, 2000: 1064).

El segundo tipo de morfemas de sistema tardío son los morfemas exteriores (*Outsider Late System Morphemes*). Estos dependen de información que está fuera de la proyección máxima inmediata en la que ocurren. Esa información sólo está disponible cuando el formulador envía la información al nivel posicional sobre cómo las proyecciones máximas se unifican en una construcción mayor. Como ejemplo presentan el morfema flexivo “-s” de 3ª persona del singular del inglés, concordando con el sujeto (Myers-Scotton y Jake, 2000: 1064).

Las autoras presentan una serie de evidencias de la validez de esta clasificación a partir de los datos del *codeswitching* y de la producción de los afásicos de Broca¹³⁷, así como de la ASL. En este último caso la adquisición de los morfemas dependería del tipo de morfema en causa de la siguiente forma:

- los MC se adquieren antes que los MS,
- dentro de los MS, los morfemas tempranos se producen correctamente antes que los morfemas tardíos;
- dentro de los morfemas tardíos, los morfemas puente se producen correctamente antes que los morfemas exteriores.

Esta hipótesis aparece confirmada en los datos de producción que las autoras presentan acto seguido. Asimismo, Wei (2000) aplica dicha clasificación de morfemas a la producción de hablantes de chino y japonés aprendices de inglés, haciendo un recuento de los tipos de morfemas que proporcionan evidencias estadísticas de la hipótesis.

Revisión del modelo.

Las primeras críticas al modelo surgen ya en los primeros desarrollos del mismo. Poulisse y Bongaerts (1994) subrayan que, en la L2, aparecen con frecuencia palabras funcionales de la L1, lo cual no cumple las predicciones en este sentido del primer MLM. No obstante, reconocen que algunas predicciones se cumplen, como la de que la flexión en los constituyentes Lengua Matriz + Lengua Incardinada sólo puede venir de

¹³⁷ Los afásicos de Broca producen típicamente discursos con lagunas en los elementos funcionales.

la primera; los hablantes aplican sistemáticamente la morfología de la L2 cuando ésta es la lengua matriz, incluso cuando seleccionan entradas léxicas de la lengua incardinada.

Fuller (1999) utiliza el modelo de la lengua matriz para analizar los datos de producción de una hablante trilingüe y hace una revisión del mismo al no corresponderse las predicciones con algunos de los datos que maneja. Se trata en concreto de los datos obtenidos de una hablante con español y alemán como LM e inglés como L2, siendo esta última la LO en la producción. Para solventar esa inadecuación, introduce la noción de *modo de lengua*¹³⁸ para restringir las predicciones de Jake (1998). Su hipótesis es que si el hablante está en modo monolingüe, la influencia de la L1 se producirá según las predicciones de Jake (1998), que es lo que sucede con el español en el caso de esta hablante. Cuando una lengua no está desactivada, las restricciones que se predecían no se producen.

En el caso en estudio observa que, en algunos casos, el alemán es el punto de partida para la IL del inglés, con enunciados totalmente en alemán. En otros casos, sí existe una lengua matriz compuesta con material léxico del inglés e influencia del alemán. Además, en lo que se refiere a las predicciones de la ocurrencia de los diferentes tipos de morfema, encuentra MS de una lengua que no es la LO. Se justifica la aparición de esos morfemas apelando al principio de proyección completa y el modo de lengua: el hablante usa cualquier recurso para cumplir el principio de proyección completa y la L1 no está desactivada.

El MLM como teoría de adquisición del L2.

Este modelo de ASL se presenta como alternativa al modelo generativista basado en la TPP (Jake, 1998; Wei, 2000). Los aprendices no están reajustando parámetros a partir del *input* positivo, ni están seleccionando características léxicas abstractas de un posible conjunto de categorías universales. Lo que hacen no es muy diferente de lo que sucede en el *codeswitching* clásico. De esta forma, lo que es diferente en ASL y APL son el mecanismo y los procesos, no las categorías abstractas del lenguaje.

¹³⁸ El “modo de lengua”, tomado de Grosjean, se refiere a que los bilingües tiene modos monolingües y bilingües (así como niveles intermedios), y en un modo monolingüe se desactivan las otras lenguas en la medida de lo posible (Fuller 1999: 539).

En términos generales, se considera que el paradigma de principios y parámetros no es relevante en el estudio de la ASL. Más aún, las observaciones de éste, se pueden reinterpretar en términos de estructura léxica, bajo el presupuesto de que las posiciones de parámetros reflejan proyecciones morfosintácticas de estructuras léxicas abstractas. Así, los esquemas de las estructuras proyectadas se caracterizarían como parámetros y el reajuste de parámetros puede ser comparado con la adquisición de subsistemas de estructuras léxicas proyectadas. De esta forma, los parámetros no se reajustan en ASL, sino que se adquieren subestructuras léxicas de la LO.

Por otro lado, se considera que las conclusiones de este modelo pueden resultar interesantes para otros modelos. Por ejemplo, Fuller (1999: 557) comenta que el aspecto de la transferencia total en la Hipótesis de *Full Access/ Full Transfer* de Schwartz y Sprouse (1996) recibe apoyo a partir de sus datos, puesto que se transfieren también elementos funcionales. De hecho, la autora considera que la L1 es el estadio inicial como hemos apuntado. En lo que se refiere a la hipótesis de acceso completo, no se puede apoyar desde el momento en que la noción de universales que manejan son diferentes.

Además de presentarse como alternativa a la teoría de principios y parámetros, el modelo de la lengua matriz tiene, a nuestro entender, una serie de ventajas que, en términos generales, se pueden sintetizar en cinco puntos:

- es un modelo predictivo o explicativo,
- enlaza representación y producción,
- se asume que la ASL es un fenómeno particular de lenguas en contacto,
- conecta directamente con la revalorización del concepto de transferencia,
- permite explicar la variación en la producción y limitarla.

Capítulo 2

FUNDAMENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS Y TEORÍA DE ASL

2.1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA TEORÍA CONEXIONISTA DE LA MENTE.

El punto de partida para esta fundamentación de una teoría de ASL no es la lengua como objeto, lo que obedecería a la perspectiva lingüística clásica y nos llevaría a tomar como base una definición de lengua, sino el tratamiento del objeto, su transformación, su uso.

Esto nos lleva, en primer lugar, al ámbito de la transformación y la representación de la información en la mente/cerebro que corresponde a las Ciencias Cognitivas. En este plano, como teoría de la mente, las bases son sentadas a partir del conexionismo.

Por otro lado, el tipo de información que se procesa es de naturaleza lingüística, el campo de estudio que estudia el procesamiento de la información es la psicolingüística. Dentro de ésta nos interesan dos aspectos.

El primero de ellos tiene que ver con la adquisición del objeto, cómo se construye como conocimiento en la mente. La psicología del desarrollo es la que se encarga de la adquisición de la primera lengua, es un punto de partida legítimo desde el momento en que nos aporta una teoría de cómo funciona el aprendizaje de un tipo concreto de objeto lingüístico (la primera lengua), asimismo una teoría de la adquisición implica también una teoría de la representación, de cómo está configurado ese conocimiento. Esta visión es la que nos ofrece, en nuestro caso, la teoría emergentista.

El segundo aspecto tiene que ver con el uso de la información, los datos con los que trabaja el investigador son el resultado de un proceso específico, el proceso de producción del lenguaje. Los conocimientos adquiridos sobre una lengua se manifiestan en este proceso, gracias al cual son visibles para el investigador, y que además supone la razón de ser del lenguaje, la comunicación de la información. Las bases teóricas establecidas a partir de la producción nos permitirán realizar un análisis de los datos lingüísticos metodológicamente coherente y acorde con la naturaleza del fenómeno del que resultan.

A lo largo de este recorrido por diferentes áreas de estudio, nos encontramos con un paradigma dominante: en la lingüística teórica es el que conocemos como teoría generativista, en el campo de las ciencias cognitivas el que responde al nombre de enfoque cognitivo clásico, también llamado simbolismo en el marco de la psicolingüística o como teoría innatista en la psicología del desarrollo. Este paradigma

dominante es el que ha estado o está en causa en todos ellos y en cuya línea de contestación nos situamos.

Comenzamos por el marco más amplio que nos lleva a la teoría de la mente partiendo de dicho paradigma dominante y la metáfora de la que se sirve para ilustrar sus planteamientos.

El simbolismo se ha servido de la metáfora del ordenador, según la cual la mente sería un sistema de procesamiento de la información similar a un ordenador: la neurobiología estudiaría el hardware y la psicología estudiaría el software, los programas o el modo de procesamiento de la información. Este ordenador consta de dos elementos fundamentales: la información almacenada, que es de naturaleza simbólica (de ahí que también se conozca como enfoque o paradigma simbólico), y un procesador que manipula la información según unas reglas determinadas.

Por su parte, el conexionismo trae consigo una nueva metáfora, la metáfora del cerebro, de forma que esta teoría de la mente modela la representación del conocimiento y las operaciones cognitivas basándose en el funcionamiento biológico del cerebro. A partir de esta metáfora, se puede dar la que es, sin duda, la definición más simple del conexionismo o modelos conexionistas: se trata de teorías de la mente basadas en la interacción de un gran número de unidades simples de procesamiento parecidas a las neuronas.

2.1.1.- Orígenes del conexionismo.

El conexionismo es un enfoque del estudio de la mente que, al igual que el enfoque cognitivo clásico, parte de la base de que la mente es un sistema computacional que procesa la información y responde al medio a través de dicho procesamiento. De hecho, el enfoque cognitivo clásico y el conexionismo beben de la misma fuente, sus orígenes son los mismos y llegan de la mano de la investigación en Inteligencia Artificial¹³⁹, que trataba de diseñar ordenadores inspirados en la estructura del cerebro y se desarrolló en los años 50 y 60. La diferencia básica entre las dos líneas en sus inicios fue que los conexionistas tomaron como punto fundamental el aprendizaje, mientras que los simbolistas se concentraron en la resolución de problemas (Berkeley, 1997).

¹³⁹ Ciencia que pretende crear programas de ordenador que permitan a la máquina realizar las operaciones que lleva a cabo la mente humana, que hay que distinguir de la simulación, utilizada en la psicología, para reescribir los procesos cognitivos humanos como programas de ordenador para estudiar su comportamiento y llegar a saber cómo funciona la mente.

Entre los representantes del primer frente conexionista es ineludible la mención de Rosenblatt con la obra de 1958, *The Perceptron, a probabilistic model of information storage and organization in the brain*, y *Principles of Neurodinamics*, de 1962, que trabaja con una red neuronal artificial llamada “perceptrón” que simula los procesos¹⁴⁰. Sin embargo, el trabajo de estos primeros investigadores pronto comenzó a declinar; concretamente, los problemas surgen a finales de los 60. Tal declive se atribuye, por un lado, a la labor de acoso y derribo realizada por Minsky¹⁴¹ y Papert, que desacreditan la investigación en redes neuronales mediante su obra *Perceptrons*, de 1969, en la que apuntan una serie de problemas de esas redes y concluyen que los perceptrones son interesantes pero constituyen una vía muerta para la investigación. Por otro lado, contribuyeron a este declive los logros del enfoque clásico, que consiguió desarrollar, con éxito, modelos de procesamiento¹⁴².

Durante los años 70 hubo muy poco trabajo en sistemas de tipo conexionista, será en los años 80 cuando el conexionismo regrese a escena con fuerza. Una de las razones de la revitalización de esta línea de investigación está en el grado de desarrollo técnico alcanzado, que permitió desarrollar redes más complejas (con más de dos capas como era el caso del perceptrón). Otra de las claves está en la creciente insatisfacción con el enfoque tradicional: los sistemas que simulaban el razonamiento humano conseguían resolver ciertos problemas con eficacia, pero el desarrollo se había ralentizado y existían tareas sencillas como la visión o el reconocimiento del habla en las que estaba fracasando. La publicación de *Parallel Distributed Processing* por Rumelhart, McClelland y el grupo de investigación PDP, en 1986, supone el renacimiento “oficial” del conexionismo, al que también se conoce por ese nombre, procesamiento paralelo distribuido (PPD)¹⁴³.

Desde sus inicios, la investigación conexionista se realiza en paralelo y opuesta al enfoque cognitivo clásico: podemos afirmar que los modelos conexionistas se presentan como alternativa al enfoque simbólico para la descripción de la lengua y el procesamiento del lenguaje, y como tal ha resultado bastante controvertida, como era de esperar, por otra parte, al desafiar al enfoque dominante. Como señalan Christiansen y

¹⁴⁰ Esta red presenta dos capas o conjuntos de unidades, una capa de entrada con unidades sensoriales y una capa de salida con unidades motoras interconectadas.

¹⁴¹ Minsky comenzó investigando desde este enfoque y acabó siendo uno de sus principales detractores.

¹⁴² Cuando se habla de modelos en este campo, se trata de simulaciones de redes de procesamiento de la información.

¹⁴³ El término conexionismo fue acuñado por Feldman y Ballard en 1982 (Christiansen y Carter, 1999: 419, nota 1)

Carter (1999: 417), *“the controversy is particularly heated because for many, connectionism is not just an additional method for studying language processing, but an alternative to the traditional symbolic accounts”*.

Hay investigadores que consideran que son enfoques radicalmente incompatibles, hasta el punto de que el conexionismo es el paradigma que debe sustituir al simbolismo. También hay que señalar que no faltan voces, como Smolensky (1999, 2001), que sostienen que sí son compatibles y que ambas visiones se deberían integrar, ya que actualmente los modelos conexionistas, por sí solos, no pueden dar cuenta de toda la complejidad del lenguaje, además de que ambos paradigmas o perspectivas, como ya hemos señalado, comparten la intención de describir el procesamiento cognitivo en términos computacionales y son teorías de la mente y su actividad, esto es, la forma de computar o procesar la información. El conexionismo funcionaría a nivel subsimbólico y proporcionaría la arquitectura subyacente a procesos de nivel más alto. También Steedman (1999) o Martínez y Ezquerro (1996) proponen esta hibridación, esto es, acoplar los sistemas existentes que solucionan diferentes fenómenos. En palabras de estos últimos *“la moraleja [...] no es la irreconciliabilidad de los modelos, sino la necesidad de desarrollar interfaces adecuados para asociarlos”* (Martínez y Ezquerro, 1996: 23).

No obstante, existen diferencias de peso que iremos comentando a medida que vayamos caracterizando, en el apartado que sigue, los modelos conexionistas.

2.1.2.- Caracterización del conexionismo.

Se considera, partiendo de Rumelhart *et al.* (1986), que un modelo conexionista consta de ocho elementos principales: un conjunto de unidades de procesamiento, un estado de activación, una función de salida para cada una de las unidades, un patrón de conexión entre las unidades, una regla de propagación, una regla de activación, una regla de aprendizaje y un ambiente en el que opera el sistema. Vamos a organizar la caracterización del conexionismo en torno a tres cuestiones centrales para éste (y para nuestros fines) en las que introducimos los susodichos elementos:

- las representaciones mentales y la estructura de la mente,
- el modo de procesamiento,
- el aprendizaje.

2.1.2.1.- Representaciones mentales y estructura de la mente.

El conexionismo es una teoría de la mente, en la que ésta se concibe como un sistema capaz de procesar información y tal procesamiento se realiza gracias a un conjunto de unidades que están interconectadas, formando una red, y que interactúan entre sí de forma parecida a como lo hacen las neuronas. Estas redes neuronales constituyen la estructura o arquitectura de la mente y son las encargadas de procesar la información.

Las representaciones mentales son el resultado de la actividad de esas redes, que consiste en cálculos o transformaciones de valores numéricos para convertir señales o impulsos de entrada en señales de salida¹⁴⁴.

Una de las características de las representaciones mentales del conexionismo es que son representaciones “distribuidas”, es decir, la información está repartida entre las unidades del sistema y cada unidad funciona independientemente. De esta forma, las representaciones de conceptos básicos estarían distribuidas en conjuntos de unidades y cada unidad participaría en la representación de varios objetos. Esas representaciones, además, son graduales; como señala Gasser (1990: 185), en un sistema conexionista, no es el caso que algo sea una “pierna”, sino que las cosas son “más o menos pierna”, en el sentido de que tendríamos una serie de unidades activadas (un patrón) cuando se ve o imagina una pierna, pero no hay categorías discretas. Esto nos permite, por ejemplo, utilizar metafóricamente esos conceptos, establecer analogías, etc.

Según este punto de vista, la memoria se distribuye por todo el sistema, la información es almacenada parcialmente en estas miríadas de unidades. Una consecuencia es que cuando una unidad deja de funcionar su efecto no es catastrófico, el sistema no se colapsa, sólo afectaría a la precisión y eficacia de la red. Otra consecuencia es que así se explica la tolerancia a fallos respecto a los datos, nuestra memoria es capaz de recuperar información aún en los casos en los que los datos introducidos son confusos, incompletos o erróneos, ya que se puede completar un patrón que genere el elemento que mejor se ajuste a la descripción y presentarse al sistema, asegurando la salida.

Decíamos que las representaciones son los patrones de actividad de esas unidades de la red. El siguiente punto a tratar responde a la cuestión de cómo son esas

¹⁴⁴ Para el enfoque cognitivo clásico las representaciones mentales son los productos de un sistema que manipula símbolos y aplica reglas explícitas.

redes. Los diferentes modelos proponen redes determinadas para explicar los fenómenos en causa, cada arquitectura parte de un esquema general para conectar unidades y establece diferentes suposiciones sobre el tipo de conexiones. Nos detendremos en las bases de ese esquema general o elementos básicos de la arquitectura de red.

Ya hemos comentado que estos modelos son de inspiración biológica (la metáfora del cerebro) y ése puede ser un buen punto de partida para entender su estructura. Las unidades de estos modelos son análogos a las neuronas, éstas están compuestas del soma o cuerpo celular, que es el que procesa los impulsos nerviosos, las dendritas que son las que reciben las señales y el axón es el encargado de transmitir los impulsos. Las neuronas están interconectadas por la sinapsis donde se encuentran las dendritas y los axones¹⁴⁵.

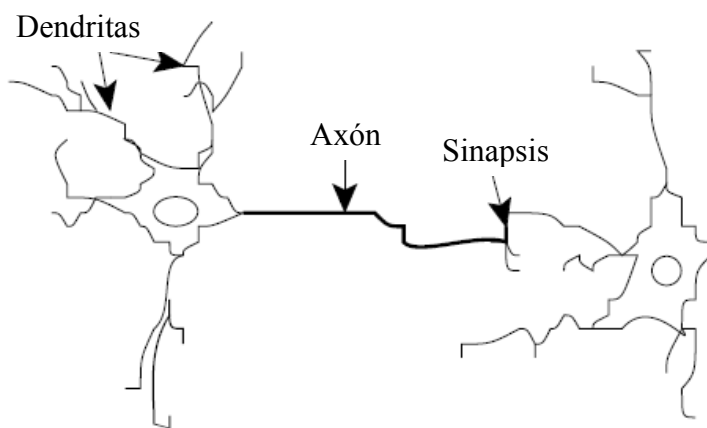


Fig. 13.- Neuronas naturales de Gershenson (2001, traducido).

Cuando la señal que llega a una neurona es suficientemente intensa, esto es, pasa un nivel umbral, la neurona se activa y emite una señal hacia el axón; esa señal a su vez se envía a través de la sinapsis a otra neurona. En los modelos conexionistas las unidades de red tienen también un “estado de activación”, indicado con un valor numérico, y un “valor de umbral”, que es el valor mínimo de activación que debe alcanzar una unidad para activarse. Por su parte, las sinapsis del modelo biológico se traducen en “conexiones” entre las unidades en las redes conexionistas. A esas conexiones se les atribuye unos valores numéricos, denominados “peso de la conexión”,

¹⁴⁵ En este paralelismo no se tiene en cuenta el hecho de que las neuronas no están en contacto físico, sino que hay un espacio llamado intersináptico, de forma que cuando el impulso eléctrico llega al final del axón se liberan las sustancias químicas denominadas neurotransmisores, que se unen a los extremos de las dendritas en los receptores y que producen los cambios químicos que provocan el impulso nervioso.

con los que se ponderan las señales, es decir, con lo que se establece el grado de relación entre las unidades. Por otro lado, los impulsos o señales que envían las neuronas naturales pueden ser de inhibición o excitación; esto también se recoge en las redes neuronales artificiales, concretamente se indica en el peso de la conexión junto a la fuerza de conexión.

Abandonando ya el modelo biológico y centrándonos en los componentes de la red, las unidades de los modelos conexionistas, denominadas también como nodos o neuronas artificiales, pueden ser de tres tipos:

- unidades de entrada o *input*, que reciben una señal exterior o de otra unidad;
- unidades de salida o de *output*, que envían la señal al exterior de la red;
- unidades ocultas, situadas entre las dos anteriores, procesan la señal recibida de las unidades de entrada y la envían a las unidades de salida. Se llaman ocultas porque no serían visibles al ambiente exterior de la red.

Asimismo las unidades se agrupan en capas, que constituyen, a modo de nivel o estrato, un conjunto de unidades que reciben información de la misma fuente.

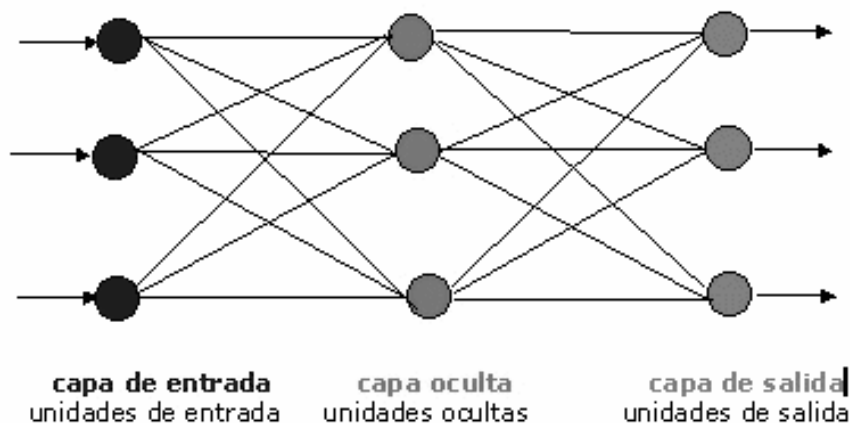


Fig. 14.- Capas y tipos de unidades según Echegoyen (2004).

El perceptrón de Rosenblatt, por ejemplo, sólo presentaba dos capas; modelos como el de Rumelhart y McClelland presentan ya una capa oculta que permite dar cuenta de procesamientos más complejos.

Otro concepto fundamental en la arquitectura de las redes es el de patrón de conexión, que ya adelantábamos al hablar de las representaciones y que es determinante en lo que se refiere al procesamiento y al aprendizaje. Cada unidad está conectada con

el resto formando estos patrones, que son el conocimiento que la red tiene. Este patrón determina el modo de procesamiento de las señales y la respuesta del sistema ante cualquier entrada.

2.1.2.2.- Procesamiento distribuido paralelo.

Las dos características del procesamiento son la distribución y la realización en paralelo de las operaciones, de forma que las unidades actúan cooperativa y simultáneamente. Se considera que el procesamiento de la información está distribuido por cuanto se reparte o distribuye entre todas las unidades, de manera que cada una de ellas colabora parcialmente en el tratamiento de la información. Por otro lado, se considera que el procesamiento se produce en paralelo desde el momento en que cada unidad, independientemente de las demás, efectúa su propia computación según la activación recibida. Podemos decir que la red actúa en conjunto, realizando al mismo tiempo multitud de operaciones o computaciones en lugar de utilizar un tipo de procesamiento serial, en el que las operaciones se suceden en serie, una tras otra, en cascada.

El procesamiento en paralelo parece ser el que mejor refleja el tipo de procesamiento que realiza el cerebro humano. La capacidad de procesamiento de una neurona natural es limitada, de hecho son más lentas que los componentes electrónicos de un ordenador convencional; sin embargo el cerebro es capaz de realizar operaciones mentales en tiempos inferiores al segundo a pesar de esa limitación de las neuronas. La explicación de esta capacidad vendría dada por el funcionamiento en paralelo de las neuronas, es decir, asumiendo que en las operaciones cognitivas se realizan al mismo tiempo diferentes subtareas que contribuyen a la consecución de la operación en causa¹⁴⁶.

Hemos establecido la arquitectura de la red y el modo de procesamiento, a continuación veremos cómo funciona una red neuronal. Existen, por supuesto, diferentes modelos, pero, como en el punto referido a la arquitectura, presentaremos aquellos que son comunes a todas las redes.

¹⁴⁶ El enfoque clásico es criticado desde esta perspectiva al establecer lo que se conoce como la “restricción de los 100 pasos”: los datos de tasas de disparo de las neuronas indican que muchas tareas cognitivas son realizadas en un lapso de tiempo que permite como máximo 100 instrucciones, sin embargo en los modelos clásicos son necesarias a menudo miles de instrucciones para llevar a cabo las tareas.

Partiendo de la red como sistema de procesamiento que convierte información de entrada en información de salida, la primera consideración atañe al hecho de que las unidades se comunican mediante valores numéricos en lugar de pasar mensajes simbólicos, como sucedía en el enfoque cognitivo clásico. Una unidad recibe, por lo tanto, en un determinado momento un estímulo o *input* (ya sea externo o de otra unidad) en virtud del cual cambia su estado de activación. El nuevo estado de activación se calcula mediante una regla o función matemática, llamada “regla de activación”, en la que típicamente se toman en consideración el *input* o estimulación que recibe, el anterior estado de activación y el peso de la conexión por la que recibe las señales.

El cambio de estado de activación produce una salida o *output* que se envía a las unidades con las que está conectada. Esa salida se calcula a su vez mediante una regla o función de salida a partir del nuevo estado de la activación.

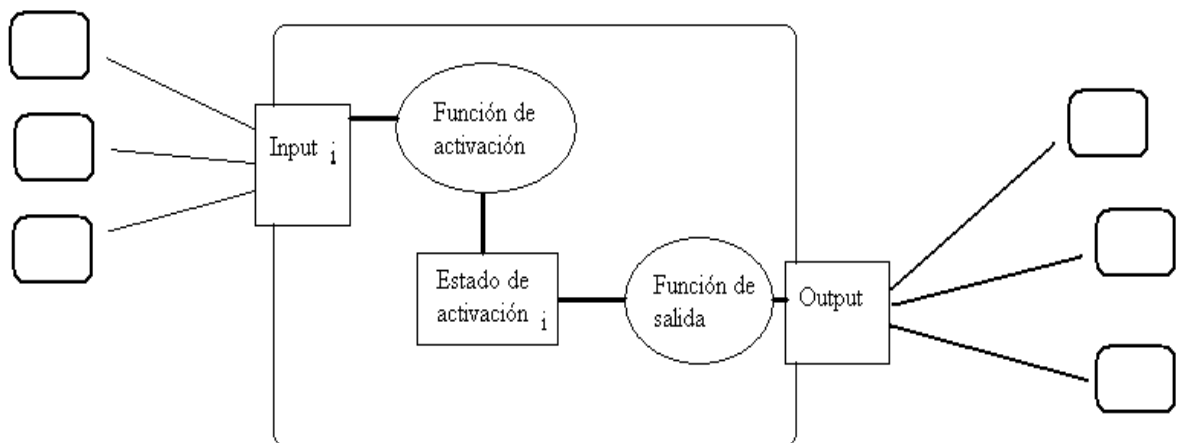


Figura 15.- Función de activación y función de salida.

El elemento “*input*” que vemos en la figura sería la entrada total, la estimulación total que recibe una unidad, puesto que el nodo o unidad recibe señales de múltiples unidades. Ese *input* total se calcula mediante la regla de propagación, que establece el valor de ese conjunto de señales que la unidad está recibiendo. Podemos decir que esta regla regula la forma en que el patrón de conexiones se ve afectado por la estimulación. Desde otro punto de vista, se puede decir que esto implica que los estímulos no se transmiten siempre de la misma forma: son variables numéricas que hay que calcular.

2.1.2.3.- El aprendizaje.

El aprendizaje es, desde nuestra perspectiva, uno de los aspectos más importantes de los modelos conexionistas, el que más contrasta con la visión “clásica” del aprendizaje y que tiene, además, implicaciones determinantes para la adquisición en términos generales.

Para un modelo del lenguaje del enfoque cognitivo clásico como el generativismo, la adquisición de una lengua depende del dispositivo de adquisición (DAL) de la GU en APL, y en ASL, se hace depender más o menos (o nada) de la GU. Simplificando mucho podemos decir que depende de procesadores específicos habilitados para ese fin en APL o reutilizados en ASL. Según la metáfora del ordenador del simbolismo, tenemos esos procesadores como *hardware* y una serie de reglas que constituyen el *software*. Sin embargo, una red conexionista aprende por sí misma mediante procesos asociativos, concretamente aprende cuando ante un patrón determinado de entrada se ofrece el correspondiente patrón de salida, o lo que es lo mismo, cuando a la información de entrada corresponde la información de salida requerida. En definitiva, la red aprende procesando información.

Volvamos al modelo biológico para entender mejor estas afirmaciones y explicar el cómo: se supone que cerebralmente el aprendizaje tiene que ver con la modificación de la intensidad de la sinapsis de las neuronas; de forma análoga en estas redes el aprendizaje supone encontrar la correspondencia entre la capa de unidades de entrada y salida, en definitiva encontrar los pesos de conexión adecuados.

El proceso de aprendizaje consiste, por lo tanto, en un cambio progresivo de los pesos de las conexiones (esto es, el grado de relación entre las unidades), que corresponde a determinados patrones de conexión, que son, por su parte, la representación mental del conocimiento. La modificación o ajuste de los pesos en las conexiones se establecen en las redes a partir de la regla o algoritmo de aprendizaje. Este algoritmo proporciona las instrucciones (la operación matemática) sobre los pesos que se deben sumar y cómo variar esos pesos hacia los valores adecuados.

Uno de los algoritmos más importantes es el de retropropagación del error, utilizado por Rumelhart *et al.* (1986) en sus redes. Según el procesamiento estándar que hemos presentado, el *input* pasa a la red y se deriva el *output*: éste sería entonces comparado con el valor del objetivo correcto y se calcularía la diferencia para cuantificar el grado de error producido por la red. Esta regla ajusta, por tanto, la

discrepancia entre las unidades de salida y la respuesta deseada y además “transmite hacia atrás” (de ahí el nombre de retropropagación) el error calculado transformando la representación interna (los pesos de las conexiones). La red aprende como resultado de la información proveniente del medio o por exposición.

Veamos un ejemplo no lingüístico de cómo funciona el aprendizaje. Tomamos la tarea clásica de la balanza¹⁴⁷: se trata del problema de equilibrar una balanza, para ello tendremos que tener en cuenta como variable el peso (este elemento estaría formalizado en una capa de unidades ocultas en la red), si sólo tenemos en cuenta esto fracasaremos, puesto que debemos considerar también la variable de la distancia de los pesos al eje. Si añadimos esta variable (establecemos una conexión con este nodo), cambiará la representación interna del problema y podremos resolver la tarea. El error y el reajuste podemos ver como se deben a la confrontación con el medio por no corresponderse el *output* con el *input*.

Otra cuestión crucial para el conexionismo y que la diferencia radicalmente del enfoque clásico es el uso de reglas explícitas por parte del último. Para el conexionismo un sistema puede comportarse como si dispusiese de reglas sin tenerlas implementadas como tales. Las redes neuronales reproducen comportamientos “como si” tuviesen reglas pero tales reglas no existen, son generalizaciones aprendidas a partir del *input*.

Pero ¿qué se entiende por regla explícita? Tomamos la definición de Martínez y Ezquerro (1996: 5) que defienden la necesidad de postular representaciones explícitas de reglas. Una regla explícita sería “*una porción identificable de información, especialmente de tipo relacional, sobre la que se puede operar (esto hace que sea explícita) y que especifique una determinada acción realizable por el sistema (esto la caracteriza como regla)*”. Consideran, asimismo, que una regla es representada cuando pertenece a una estructura de datos, cuando forma parte del conocimiento. Los mismos autores nos ofrecen un buen ejemplo para ilustrar la visión conexionista: pongamos una regla R del ajedrez que dice: “si estamos en una fase temprana del juego, despléguese la reina”. Imaginemos a dos jugadores novatos que en la misma situación realizan idénticos movimientos y despliegan rápidamente las reinas. Cuando se les interroga sobre su estrategia, el jugador 1 dice que sigue la regla R, el jugador 2 afirma que está intentando controlar tal o cual posición. Las “instrucciones” ejecutadas son las mismas, ¿carece el jugador 2 de una regla explícita R?

¹⁴⁷ Comentada por Luque y Galeote (1999), fue propuesta por Piaget e Inhelder, y su simulación fue abordada por McClelland.

La respuesta conexionista es que “explicitud” es una noción relativa y dependiente del contexto de la tarea a realizar, que debe juzgarse desde el punto de vista del sistema que realiza la tarea. El hecho de que las representaciones no sean visibles no implica que no sean explícitas. Una red explota una regularidad para realizar una tarea pero esa regularidad no está representada explícitamente, sólo está en los ejemplares¹⁴⁸.

Como señala Plunkett (1998: 7), los primeros modelos conexionistas sirvieron para evaluar la necesidad de reglas simbólicas explícitas y quedó patente que se habían subestimado las regularidades estructurales que pueden ser extraídas del *input*. En términos generales, las capacidades de inferencia estadística de las redes son potentes y están preparadas para explotar con éxito las regularidades del ambiente.

Una consecuencia de esta visión de las reglas y el aprendizaje es que los modelos conexionistas no necesitan mecanismos separados para procesar reglas generales y excepciones, como venía ocurriendo en los modelos psicolingüísticos del enfoque clásico y que veremos en el apartado 3.

2.1.3.- Ventajas y problemas del conexionismo.

Lo que sigue viene a ser un breve resumen de los que los conexionistas consideran como las ventajas particulares de sus modelos y que se derivan de algunas propiedades de los propios modelos, según los hemos caracterizado:

- la capacidad de autoaprendizaje es apuntada como una de las grandes ventajas del conexionismo: las redes computacionales conexionistas aprenden de la experiencia. Además, en lo que se refiere a la representación, puesto que son capaces de aprender, no necesitan tener especificados los datos. Así, en la simulación, no necesitan ser previamente determinadas por el diseñador frente a los sistemas simbólicos computacionales;
- la capacidad de generalización: los modelos conexionistas permiten generalizar casos sin que haya entrenamiento previo de la red. Puesto que los sistemas conexionistas aprenden a partir de patrones específicos, también construyen el conocimiento que les permite manejar un conjunto de patrones similares, o sea,

¹⁴⁸ Martínez y Ezquerro (1996: 7) consideran que ésta es una concepción relativista de la explicitud y que debe ser el observador o el experimentador quien determine si la información es explícita o no.

pueden generalizar. Sin embargo, esas generalizaciones no aparecen explícitamente en la red, surgen durante el proceso conforme se necesitan.

- reglas *versus* excepciones: los modelos simbólicos incorporan la distinción entre sistemas de reglas y conjuntos de excepciones mediante mecanismos separados que manejan los casos gobernados por reglas y los casos excepcionales; por el contrario, los modelos conexionistas proporcionan un mecanismo simple que puede aprender reglas generales y sus excepciones;

- el procesamiento distribuido en paralelo, como modo de procesamiento, tiene su reflejo en lo que se supone que sucede en el cerebro humano a la hora de procesar la información;

- la robustez del sistema es también un punto a su favor, dado que los sistemas no se colapsan cuando los datos de entrada son incompletos o erróneos o cuando se destruye una parte de la red;

- las representaciones graduales se señalan también como una ventaja del modelo: los conceptos que los sistemas adquieren y usan tienen poco que ver con las categorías discretas de los modelos tradicionales. Los elementos concretos pertenecen a categorías conexionistas en grados variables y las representaciones evolucionan continuamente conforme el sistema aprende, de forma que los conceptos son libres de mezclarse de formas intrincadas;

- en los sistemas convencionales se distingue entre la información que se procesa y las estructuras del procesamiento; sin embargo en estos modelo la información se refleja en la misma configuración, forma y operación de las estructuras de procesamiento.

Como era de esperar, por el carácter "revolucionario" que se le atribuye al conexionismo, amenazando la primacia de simbolismo imperante, no se han hecho

esperar las críticas, que nos permiten completar nuestra presentación del enfoque conexionista¹⁴⁹.

Se apunta, por ejemplo, que los modelos conexionistas acaban por ser simples modelos de simulación por ordenador, lo que hace difícil establecer a partir de ellos hipótesis o predicciones. Hay que aclarar en este sentido que los modelos computacionales construyen una simulación de una teoría que permite verificar los datos resultantes del modelo con los datos empíricos, o sea que sí se puede evaluar la aplicabilidad del modelo y sí se pueden hacer predicciones. De hecho, se contruyen a menudo para comprobar los presupuestos de algunos asuntos teóricos específicos. El problema es que la colección de principios teóricos no describe un mecanismo completo adecuado para la simulación, hay detalles más allá del alcance de la teoría que deben ser completados en el modelo (Rumhl *et al.*, 2000)

También se arguye que, aunque hay aprendizajes humanos que se ocasionan tras entrenamientos reiterados, parece haber también adquisición de conductas de forma súbita e inmediata. Ante este hecho, Smolensky (1988) propone una solución que pasaría por la existencia de ciertas redes que funcionarían como almacenes temporales donde se guardarían esas reglas (no habría entrenamiento). De esta forma, cuando se ejecutan dichas reglas, se entrenarían en otras redes donde se convertirían en reglas implícitas. Sin embargo, la apreciación más relevante respecto a los argumentos que, en general, apuntan hacia la velocidad de adquisición es la que realizan Martínez y Ezquerro (1996). Sostienen que esos argumentos son problemáticos porque no hay una teoría que proyecte la escala de velocidad humana a la escala artificial, es decir, la velocidad a la que los humanos aprenden una regla nueva no descarta las redes porque no se conocen, de modo independiente, los tiempos de entrenamiento en redes y en humanos.

Asimismo se plantea que los algoritmos matemáticos utilizados para que la red sea capaz de aprender (como el de la retropropagación que aquí hemos presentado), no suponen necesariamente formas reales de aprendizaje y actuación. Además, el algoritmo de retropropagación ha sido criticado en concreto por implausibilidad biológica en el sentido de que los estímulos nerviosos viajan en una sola dirección¹⁵⁰.

¹⁴⁹ De entre las primeras y más contundentes respuestas al conexionismo es referencia inevitable Pinker y Prince (1988)

¹⁵⁰ Más adelante veremos cómo han solucionado esta cuestión algunas teorías concretas.

Por otra parte, el conexionismo ha sido visto como una vuelta al conductismo; algunos sostienen que no es más que un *revival* de éste, vestido con los ropaje de la neurociencia. Esta acusación señala que se trata de un modelo asociacionista de aprendizaje, ya que recurre a unidades de procesamiento interconectadas, esto es, asociadas. Sin embargo, estas asociaciones no tienen nada que ver con la asociación estímulo/respuesta del conductismo que se refería a estímulos, eventos físicos y respuestas observables. En el conexionismo se trata de asociaciones entre unidades de procesamiento abstractas, representaciones internas¹⁵¹, así como de los procesos mentales que participan en la construcción de esas representaciones. Por otro lado, muchos modelos conexionistas tienen conexiones de *feedback* o retroalimentación, lo cual no encaja en un modelo estímulo/respuesta. Finalmente, podemos decir que, en el conexionismo, existe una parte innatista en el sentido de que se busca la estructura inicial de las redes para procesar determinados elementos, lo que se podría considerar como conocimiento innato de algún tipo.

Además de esto, la crítica señala, en términos más generales, que los modelos se muestran insuficientes para describir la complejidad del comportamiento lingüístico. A esto hay que decir, en lo que se refiere a la aplicabilidad y generalización, que los modelos no pueden ir más allá de las tareas para las que han sido diseñados. Además, con ese mismo argumento, tendríamos que desechar las explicaciones genéticas en la medida en que no hay descripción completa desde el ADN hasta el habla (Romero, 2004). Estamos de acuerdo con el mencionado autor en que, en cualquier caso, describir el sistema cognitivo humano como un sistema con capacidad para aprender supone una opción alternativa a la descripción clásica del innatismo, ya que señala la limitación biológica a la vez que la relevancia de la información que el entorno aporta al sistema: dependiendo de la señal el sistema aprende unas reglas u otras.

Para terminar este apartado sobre ventajas y limitaciones nos gustaría comentar una pregunta que intenta responder Gasser (1990: 184): ¿cómo es posible que los modelos conexionistas den cuenta de un comportamiento que aparentemente está gobernado por reglas? La respuesta es que las reglas y símbolos son fenómenos que surgen o emergen de las interacciones complejas de elementos y procesos más primitivos. Efectivamente la caracterización simbólica es una descripción útil de un fenómeno pero se entiende mejor en términos conexionistas.

¹⁵¹ Una neurona no es una unidad de procesamiento, sino que más bien una red de neuronas constituiría una unidad de procesamiento.

Un ejemplo clásico es el de la formación del pasado en inglés, aparentemente gobernado por reglas, del que se han construido varios modelos conexionista sin reglas explícitas, que generan formas regulares e irregulares y, he aquí lo más interesante, pasando por los mismos tres estadios (la curva con forma de U¹⁵²) que los aprendices humanos.

En el contraste entre simbolismo y conexionismo, hay una observación que llama la atención: hay características del comportamiento que son difíciles de simular para el conexionismo y son éstas las que son más fáciles para el simbolismo. A este respecto, no hallamos una respuesta convincente, apenas la intuición de que tal vez podría estar relacionado con el grado de abstracción al que llega el simbolismo en el tratamiento de procesos más complejos frente al conexionismo y las restricciones del conexionismo en este sentido al utilizar modelos de simulación. En cualquier caso y como mínimo, es una vía abierta a un modelo de síntesis o hibridación, como algunos conexionistas proponen, en lugar de oponerlos como paradigmas irreconciliables.

2.1.4.- Las redes constructivistas.

Las redes constructivistas surgen de las necesidades desde la posición emergentista de la psicología evolutiva o del desarrollo (que veíamos en la introducción). Estas redes se caracterizan por incrementar su poder computacional a medida que aumentan las exigencias del medio. Nos interesa particularmente cómo lo hacen: añadiendo nuevas unidades o estructuras, o bien construyendo una estructura específica que no existía.

Los modelos conexionistas funcionan con una serie de procesadores y el conocimiento viene determinado por los patrones de conexión entre las unidades (el conocimiento son esos patrones). En la adquisición, además de esta forma de establecer el conocimiento, necesitamos la posibilidad teórica de dejar que “entren” o se creen nuevas unidades o estructuras.

Quartz (1993: 237) nos presenta, efectivamente, las redes conexionistas como redes fijas frente a las redes constructivistas no limitadas en este sentido: *“it would be advantageous for a system not to be limited to its a priori knowledge of some domain.*

¹⁵² En el estadio 1 las formas se memorizan y se producen correctamente. En el estadio 2, que corresponde a la parte baja de la U, se adquiere la regla de formación de verbos regulares y algunos irregulares (correctos en el primer estadio) se regularizan erróneamente. En el estadio 3 la producción es ya correcta.

Although constructivist networks have built into their initial state some hypothesis space, they are not limited to this representation class”.

Este tipo de redes son conjugadas con las redes clásicas, por ejemplo en el Modelo de Competencia, una teoría de adquisición, que veremos más adelante.

2.1.5.- ¿Qué puede aportar el conexionismo a nuestra visión de la ASL?

Queremos recoger aquí una selección de aspectos que consideramos clave para incorporar a nuestros planteamientos teóricos de ASL de un modo bastante general.

En primer lugar uno de los presupuestos teóricos que quedan bien asentados al situarnos en el marco conexionista es el que considera que el contacto con los datos lingüísticos es el motor del aprendizaje de una lengua. Para el conexionismo, la red aprende por la confrontación con el medio, así el hablante aprende por el contacto con la lengua.

En segundo lugar, los modelos conexionistas usan redes fijas de conocimiento y ajustan los pesos o el grado de conexión entre unidades para crear nuevos patrones de conexión, esto es, representaciones del conocimiento. El uso del conocimiento L1 en la creación de la IL es un asunto fundamental para ASL, así como para el caso concreto que nos ocupa, el del PLE-HE, siendo por lo tanto una vía plausible para la explicación de los fenómenos concretos de interferencia.

Asimismo, es fundamental el hecho de que de la misma forma que nos permite explicar la transferencia del conocimiento, los modelos conexionistas gestionan también la capacidad de generalización, no explícita, que surge en función de las necesidades. Decimos que es fundamental, pues éste es otro de los fenómenos clásicos de la ASL, que el conexionismo explica y nosotros, dentro del PLE-HE, también necesitamos explicar, puesto que no todo es transferencia de L1 en el aprendizaje.

Otra de las ventajas que tiene el conexionismo es, como vimos, la de manejar representaciones graduales, que evolucionan conforme el sistema aprende: ¿no es esto la definición de interlengua?

Dejamos para el final, la consideración más radical que se puede desprender del conexionismo y que toca al concepto de conocimiento lingüístico y de lengua misma, y que gira en torno a la dicotomía competencia/actuación y la noción de “hablante/oyente” ideal. Hemos visto que la ASL generativista ha tenido que “dejar entrar” en su teoría a los sistemas de actuación a la hora de desarrollar su modelo de

adquisición de L2 (al generativismo sólo le ha interesado históricamente la competencia de ese hablante oyente-ideal). Retrotraigámonos un poco más en el tiempo y recordemos a Hymes (1971) y su formulación de competencia comunicativa. En este trabajo ponía de relieve la ausencia de factores socioculturales y la relación entre actuación e imperfección, concretamente nos hablaba de una *“visión del paraíso terrenal donde la vida humana parece dividirse entre la competencia gramatical, una fuente de poder ideal de origen innato, y la actuación, una exigencia muy parecida a comer la manzana, que arroja al hablante-oyente perfecto al mundo de los pecadores”* Hymes (1971: 30). El conexionismo sería herético porque plantea: ¿y si al final no somos más que eso en realidad, unos pecadores (guiados por la actuación) y el paraíso terrenal (la competencia del hablante/oyente ideal) no existió nunca? Al fin y al cabo, para el conexionismo, la información o el conocimiento se refleja en la misma configuración, forma y operación de las estructuras de procesamiento, no están disociados.

2.1.6.- Algunas aplicaciones de las redes conexionistas en otros campos.

El conexionismo y sus redes neuronales artificiales tienen un lugar más allá de la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y la ASL ámbitos en los que es relevante para este trabajo, más allá de la mera especulación teórica sobre el funcionamiento de la mente de las ciencias cognitivas. Se han desarrollado aplicaciones de las redes neuronales artificiales que, si no estamos familiarizados con esos campos, pueden llegar a sorprendernos desde el momento en que se encuentran en tecnologías relacionadas con aspectos de nuestra vida cotidiana. Queremos presentar aquí un breve muestrario de esas aplicaciones prácticas e inmediatas para poner de manifiesto la importancia de estas teorías en la actualidad.

Dado que los orígenes del conexionismo están ligados a la Inteligencia Artificial, señalaremos en primer lugar la utilización de estas redes en la construcción de robots que interactúan con el medio. Asimismo, se han desarrollado programas de reconocimiento de voz y de reconocimiento de textos manuscritos a partir de estas redes, que son entrenadas para identificar la voz de determinadas personas o los caracteres de la escritura.

Por otro lado, de la misma forma que se han utilizado estas redes en modelos de simulación de aspectos lingüísticos, se han desarrollado modelos que simulan la retina o

el neocórtex, pero también podemos encontrar, en el campo de la medicina, sistemas basados en redes que sirven para el diagnóstico y tratamiento de enfermedades a partir de los datos obtenidos mediante electrocardiograma, encefalograma, etc.

En el ámbito empresarial y económico, podemos hablar de los sistemas que sirven para conceder créditos bancarios, para hacer estimaciones de rendimientos de carteras de valores o hacer predicciones de quiebra, basados también en redes de esta naturaleza.

En el ámbito de la ingeniería y la tecnología en general, se han usado, por ejemplo, en la simulación de centrales de producción de energía o en la gestión de plazas y horarios en aerolíneas comerciales. También cabría destacar las aplicaciones militares, por ejemplo en aparatos para la detección de explosivos o en las llamadas “armas inteligentes”, donde permiten clasificar las señales de radar para identificar blancos.

2.2.- LA PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE.

2.2.1.- La producción del lenguaje.

El aprendizaje de una lengua es un proceso psicolingüístico y una teoría sobre el mismo debe contener cuando menos una explicación del fenómeno de este tipo, psicolingüística, acorde con su naturaleza.

Por otro lado, los datos a los que tiene acceso el investigador son el resultado también de un proceso psicolingüístico específico, el de la producción del lenguaje. Por ello también a la hora de enfrentarse a esos datos lingüísticos a partir de los cuales el investigador intentará aproximarse al proceso de aprendizaje, una teoría de ASL debe contemplar una teoría sobre la producción del lenguaje.

Tomamos como punto de partida la producción (ya que los datos que vamos a analizar son el resultado inmediato de este tipo de proceso). Tal punto de partida no es una opción cómoda ya que la producción, de entre las tres áreas de lo que se ha dado en llamar la "trinidad de la psicolingüística" (junto a adquisición y comprensión), es la que ha sido menos estudiada, y probablemente menos entendida. Esto se debe, como señala Tanenhaus (1988: 25), a la dificultad de estudiar este proceso puesto que resulta bastante inaccesible y no es fácil someterlo a manipulación experimental.

El primer paso es determinar qué entendemos por “proceso de producción”. En palabras de Dell *et al.* (1999: 517) se trata del proceso de convertir pensamientos en habla o, como señalan Berko y Bernstein (1999: 330), es el proceso por el que un hablante transforma un concepto mental en un enunciado oral. En este proceso se generan típicamente unas 150 palabras por minuto; esto supone que, aproximadamente, se producen unas dos o tres palabras por segundo (Levelt, 1991: 3). Se trata de una de las habilidades más complejas del ser humano, que se caracteriza por la facilidad, la inconsciencia y la velocidad (Roelofs, 1997; Mendizábal, 2004)

Las fuentes de datos para los modelos de producción han venido siendo tradicionalmente los errores espontáneos del habla¹⁵³. Sin embargo, la elaboración de corpus con errores de este tipo no es simple si tenemos en cuenta que en torno al 98% de los enunciados que produce un hablante son gramaticalmente correctos, con lo que se trabaja con ese 2% restante; esto vendría a suponer que sólo se produce un error aproximadamente cada 2000 palabras.

También se han utilizado, especialmente a finales de los 50 y principios de los 60, las disfluencias (titubeos, repeticiones, falsos comienzos y palabras de relleno) o interrupciones, que aportan datos sobre la planificación del discurso¹⁵⁴.

Los primeros modelos de producción datan de los años 70, concretamente el “modelo generador de emisiones” de Fromkin, al que sigue el modelo de Garret¹⁵⁵. Sin embargo, la teoría que establece los pilares de la visión actual de la producción es la de Levelt (1989), de tal forma que los tres componentes que se considera que intervienen en este proceso se basan en su trabajo. Veremos más adelante la revisión del modelo de 1999; aquí nos limitamos a establecer lo que vendría a ser una visión consensuada del proceso de producción independientemente de la corriente o enfoque de las teorías particulares.

Los componentes reconocidos de la producción son: el conceptualizador, el formulador y el articulador. De este modo, la producción comienza con un estadio en el que se produce la conceptualización de la enunciación, lo que se conoce como mensaje preverbal y que se concibe como una intención comunicativa, el establecimiento de aquello que queremos transmitir. El mensaje preverbal pasa a otro procesador, al que se

¹⁵³ La primera obra que trata de los errores lingüísticos data, al parecer, del siglo VIII y su autor sería el lingüista árabe Al-Ki-sa'i (Berko y Bernstein, 1999).

¹⁵⁴ Las vacilaciones de este tipo se dan aproximadamente cada 5 palabras cuando se está describiendo una imagen; en conversación normal, cada siete u ocho palabras.

¹⁵⁵ Para una caracterización de estos modelos véase Berko y Bernstein (1999).

da el nombre de formulador que, a su vez, se divide en dos componentes: el codificador gramatical y el codificador fonológico. El codificador gramatical se encarga de recuperar elementos léxicos, en lo que se conoce como acceso al léxico, así como de la codificación morfosintáctica del enunciado (esto es, de su representación o construcción sintáctica y morfológica).

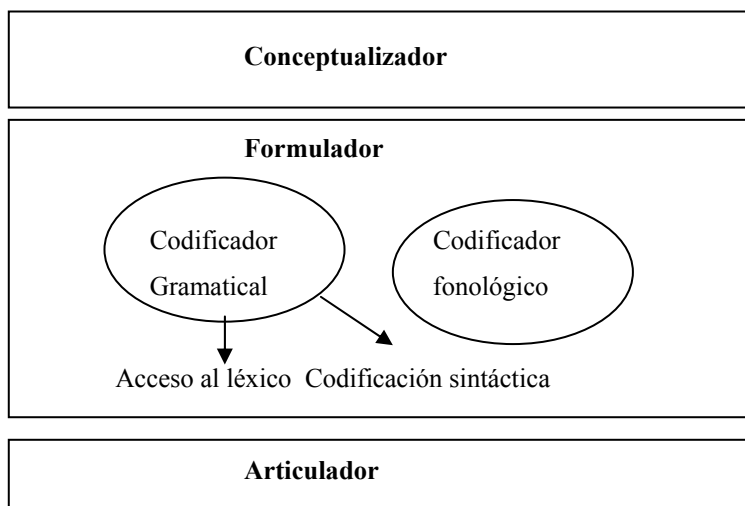


Fig. 15.- Componentes que intervienen en el proceso de producción.

Las unidades o elementos léxicos a los que se accede en la producción (dicho de otro modo, las palabras que se recuperan) están formados por dos tipos de información:

- el lema, que contiene las propiedades semánticas de los elementos, esto es, su significado así como las propiedades sintácticas que permiten generar una estructura sintagmática;
- el lexema, que contiene a las informaciones fonológicas del elemento.

Con esto, el codificador gramatical produce una cadena de lemas en el orden adecuado. Por su parte, el codificador fonológico toma el perfil sintáctico y genera el plan fonológico para la emisión (incluyendo, además de los lexemas, la entonación y patrones acentuales). Finalmente, el articulador ejecuta el plan fonético transmitiendo instrucciones al sistema neuromuscular.

Los aspectos en los que nos vamos a centrar en el análisis de los datos L2 son los corresponden al formulador, específicamente el acceso al léxico y la codificación morfológica, por lo que éstos serán los aspectos que examinaremos con más detenimiento sin perder de vista el marco general de la producción en su conjunto.

2.2.2.- El lexicón mental y el acceso al léxico.

2.2.2.1.- Cuestiones generales en torno al acceso al léxico.

Como apuntan Emmorey y Fromkin (1988: 124) cualquier modelo de acceso al léxico (como parte de la producción) “*has implications for internal lexical structure and representation within the mental lexicon*”. La relación es bidireccional, ya que igualmente la naturaleza de las representaciones almacenadas determina los mecanismos de acceso.

Como referente en la ASL tenemos el Modelo de la Lengua Matriz¹⁵⁶ de corte simbólico, que en el marco de una teoría de producción plantea también una teoría de la representación o del lexicón mental, donde se establecen el tipo de unidades, cómo se almacenan, etc.

Por su parte, el lexicón mental se ha venido caracterizando como “[*a component of the grammar in which information about individual words and/or morphemes is entered, i.e., what the speaker/hearer of a language knows about the form of the entry (its phonology), its structural complexity (its morphology), its meaning (its semantic representation), and its combinatorial properties (its syntactic, categorical properties)*” (Emmorey y Fromkin, 1988: 144)

Ésta es la idea general que se tiene sobre el lexicón mental: un almacén de palabras, a modo de diccionario, que contiene la información fonológica, morfosintáctica y semántica de una palabra que el hablante retiene. Esta definición es la que veíamos, por ejemplo, en el generativismo en el capítulo anterior y viene siendo la visión clásica o tradicional del mismo.

La mayoría de los modelos sobre el lexicón plantean la hipótesis de subcomponentes separados que contienen los citados tipos de información de la entrada léxica, esto es, hay diferentes componentes específicos diferenciados, de forma que el conocimiento léxico estaría representado en diferentes sublexicones. No obstante, aunque esos componentes sean independientes, están interrelacionados.

En lo que se refiere al acceso al lexicón mental, es considerado por como la “parte fácil” en un modelo de producción (Dell, 2001). Consiste en la asociación de

¹⁵⁶ Véase cap. 1, apartado 5.4.4.

patrones: un patrón de activación que corresponde al significado de las palabras necesita asociarse a un patrón que corresponde a los sonidos de la palabra.

La visión consensuada nos viene a decir que el proceso de selección de una palabra se formaliza en los siguientes niveles:

- *Nivel léxico o conceptual*: se activa un concepto a partir de la información almacenada sobre un elemento, así como las palabras que comparten sus propiedades. La información pasa al siguiente módulo para su procesamiento.
- *Nivel lema*: a los conceptos activados se les asigna la sintaxis correcta (orden de palabras, género, caso y otros rasgos gramaticales). Estos conceptos compiten entre sí, normalmente gana el que recibe más activación.
- *Nivel lexema*: los elementos anteriores deben emparejarse con los sonidos, sílabas, acentos, etc

Cuando se produce una palabra, primero, se va desde el nivel semántico (léxico o conceptual) a un nivel intermedio donde las palabras individuales están representadas en una forma que recibe el nombre de lema.

Los lemas están especificados sintácticamente y semánticamente, pero no fonológicamente. La elección del lema se conoce con el nombre de “selección léxica”. El paso siguiente es la recuperación de la forma fonológica de esa palabra, en un estadio llamado codificación fonológica. Esa forma fonológica recibe el nombre de lexema; este estadio de especificación de la forma se conoce como “selección de la forma fonológica”.

Por otro lado, la elección de la palabra debe ser hecha en el contexto de otras palabras a las que se ha accedido previamente y a la luz de los objetivos comunicativos del hablante, es decir, las características semánticas de un concepto pueden identificarse o apuntar a diferentes palabras; por ejemplo nos podemos referir a alguien como “persona”, “mujer”, “madre”, su nombre propio o “ella”. Además, las palabras que son recuperadas inicialmente tienden a ser colocadas tempranamente en el enunciado y esas localizaciones iniciales restringen las subsecuentes decisiones léxicas y estructurales. La propiedad de incrementación de la producción demanda un modelo con un *output* secuencial donde previos *outputs* interactúan con el mensaje para guiar el subsecuente *output*. En definitiva, no sólo los sonidos de las palabras son articulados

secuencialmente, sino que también éstas se recuperan secuencialmente en el lexicon. El *output* del acceso al léxico es una secuencia de sonidos, de forma que tenemos la asociación de una representación estática (un significado) a una representación dinámica (fonológica).

Respecto a la última hay que tener en cuenta además que no se trata sólo de una secuencia de unidades fonológicas, sino también de la recuperación de la organización métrica y silábica de la forma de la palabra.

- **Estadios en la asociación forma-significado: mecanismo de dos pasos.**

Hay cada vez más consenso en torno al hecho de que el acceso al léxico es un proceso en dos pasos. Existen numerosos indicios que sustentan la hipótesis de este modo de recuperación léxica, procedentes, fundamentalmente, de los errores de habla y también evidencias experimentales¹⁵⁷.

En el primer paso, la selección del lema, un concepto se asocia con un lema¹⁵⁸; en el segundo paso, la codificación fonológica, el lema se transforma en una secuencia organizada de sonidos.

Uno de los fenómenos más interesantes que apuntan en esta dirección es el fenómeno TOT (siglas en inglés de *tip-of-the-tongue*), el fenómeno de “tenerlo en la punta de la lengua”, en el cual se observa una dificultad temporal en el acceso al léxico. Este estado se acompaña de la sensación de conocer la palabra pero no ser capaz de recordar su forma exacta. Este fenómeno parece ser universal y ha sido observado incluso en niños de dos años de edad y puede ser provocado experimentalmente a partir de una definición (Harley 2001). Le pedimos al lector que lo intente con la que sigue: lea la definición y repare en las palabras que vienen a su mente.

*“Instrumento de navegación para medir distancias angulares,
específicamente la altura del sol, la luna y las estrellas”.*

En el intento de recuperación del lexema pueden aparecer vecinos formales (llamados “*interlopers*”), como *secante* o *sexteto*, antes de la forma correspondiente *sextante*. Se trata, como decíamos, de un fuerte indicio de esta recuperación en dos

¹⁵⁷ Para una exposición amplia de esas evidencias Harley (2001: 359-361).

¹⁵⁸ Representación no fonológica de la palabra, que contendría la información sobre las propiedades gramaticales de la unidad, su categoría sintáctica y rasgos morfosintácticos.

pasos, y asociado a este fenómeno se han encontrado también evidencias que indican que la información de género de la palabra puede estar accesible, lo cual refuerza la visión del lema como unidad con contenido conceptual y morfosintáctico (Caramazza y Miozzo, 1997).

Sin embargo, esto también lleva a postular un modelo en el que no son necesarios dos pasos. Apenas sería necesaria una distinción entre los niveles semántico y fonológico. Se dispensan así los lemas y se propone que el acceso al léxico en la producción envuelve la interacción entre una red semántica, una red sintáctica y las formas fonológicas. Las representaciones semánticas activan los nodos correspondientes en la red sintáctica y fonológica (Caramazza y Miozzo, 1997).

Con todo, a pesar de esta contestación a la hipótesis de los dos pasos, la mayoría de los investigadores parece mantenerse en la línea inicial.

- **La relación entre los dos estadios de la lexicalización.**

Se trata de la relación entre la selección del lema y la codificación fonológica en el sentido de si se trata de estadios modulares discretos o si se solapan. A saber, si la selección del lema se completa antes de que se active la información fonológica, y, por lo tanto, no se consulta la información semántica, o bien si la codificación fonológica comienza antes de que el acceso al lema sea completo.

La superposición implica que un nivel puede pasar información al siguiente antes de que haya terminado su procesamiento: es lo que se conoce como procesamiento en cascada, que encontramos por ejemplo en McClelland (1979), de forma que en el segundo nivel se activan ítems no objeto. Para Levelt *et al.* (1991) o Levelt *et al.* (1999) son estadios discretos que no interactúan. Sin embargo, la mayoría de los investigadores apuntan que los dos estadios se superponen; por ejemplo es el caso de los modelos de Dell, que son modelos interactivos.

- **El flujo de información.**

Otra cuestión es el flujo inverso de información, esto es, si la información del nivel inferior puede retroalimentar el nivel superior. Los modelos basados en datos sobre los errores de habla ven la producción como un proceso interactivo que envuelve *feedback* o retroalimentación. Estos errores muestran evidencias de múltiples

restricciones¹⁵⁹; por ejemplo, hay una tendencia a la familiaridad y se producen errores que corresponden a secuencias de fonemas familiares en la mayoría de los casos (y no palabras que no existen). Otra restricción viene determinada por los efectos de similitud, que surgen cuando el error es más similar al objetivo; por ejemplo, en las sustituciones mixtas, la intrusión está relacionada semántica y fonológicamente con el ítem objeto.

Podemos decir que hay bastante consenso en que la lexicalización se puede describir por propagación de la activación mediante un modelo de activación interactiva, los diferentes niveles están interrelacionados y se condicionan unos a otros, no sólo de arriba a abajo, si no también de abajo a arriba.

2.2.2.2.- El modelo de producción de Levelt.

El primer modelo de Levelt de 1989 ha sido, sin duda, el más influyente a la hora de estudiar la producción, y sin él no se pueden comprender los actuales estudios sobre la materia y su terminología. Ese modelo inicial se desarrolla en 1999, centrándose en el acceso al léxico e integrando la simulación WEAVER de Roelofs cuya versión de 1997 comentaremos más adelante.

La producción de palabras se concibe como un proceso por estadios (enmarcadas en un cuadro en la fig. 16) y en cada uno de ellos se produce una representación de salida característica que aparece ejemplificada en la red léxica de la fig. 17.

- **La preparación conceptual.**

En el nivel conceptual (*conceptual stratum*), un concepto léxico es activado como parte de un mensaje que abarcaría la intención comunicativa del hablante, (ESCORT en la fig 17). Un problema en este nivel es el que se conoce como el de "verbalización", que se refiere a cómo toma el hablante la noción o información que va a ser expresada. Aunque se formule un concepto simple, hay un cierto grado de indeterminación, puesto que hay diferentes formas de referirse a un mismo elemento. En el caso de *escort*, tendríamos *acompany* o *safe-guard*, y se produce lo que se llama "adopción de perspectiva". Esto quiere decir, en definitiva, que no hay conexiones

¹⁵⁹ Véanse Dell (1986), Harley (1984) o Stemberger (1985), entre otros.

simples entre percepciones y conceptos léxicos. Por otro lado, estos conceptos se diseñan en forma de red por la cual se extiende la activación.

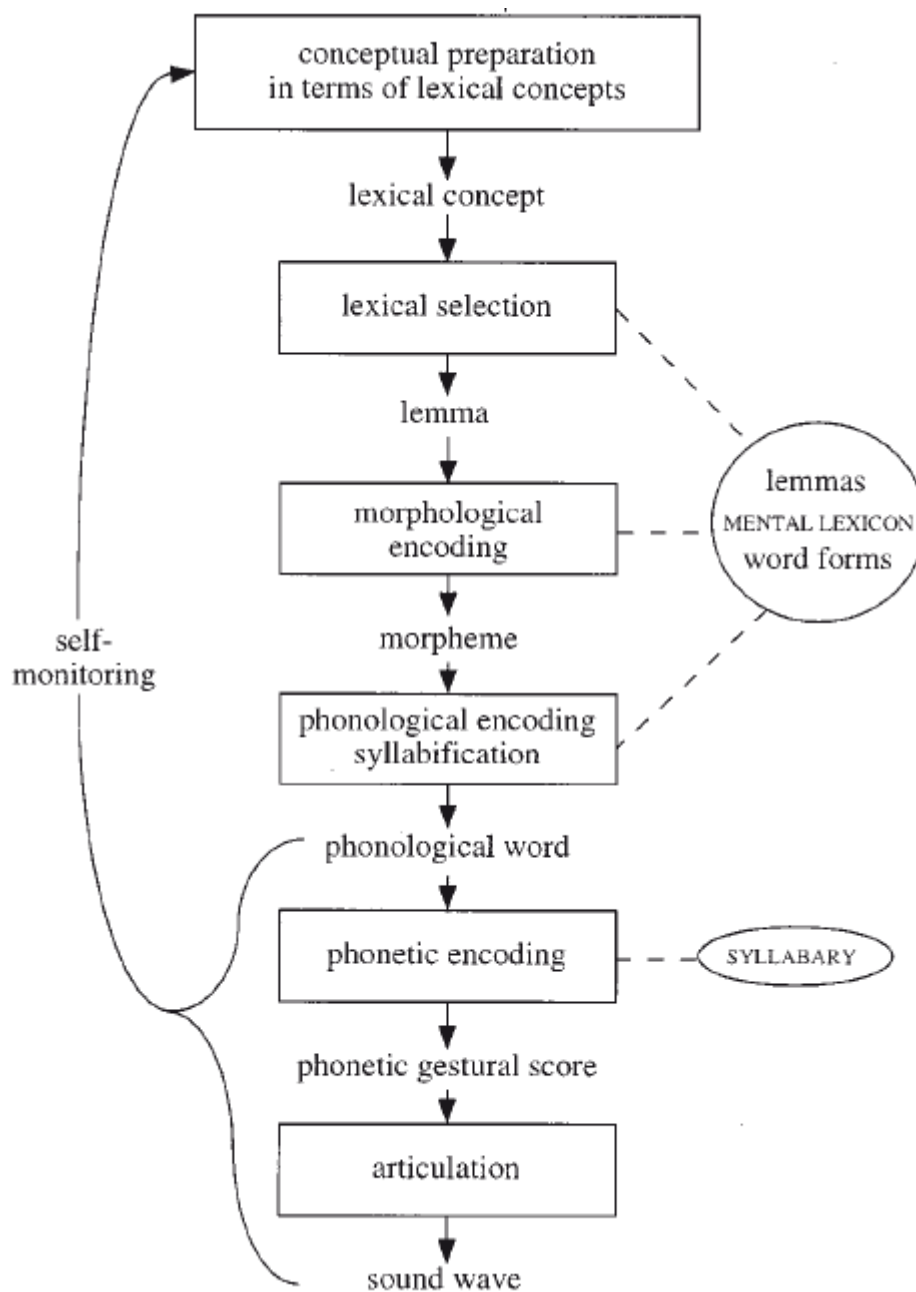


Fig. 16.- Modelo de acceso al léxico de Levelt *et al.* (1999).

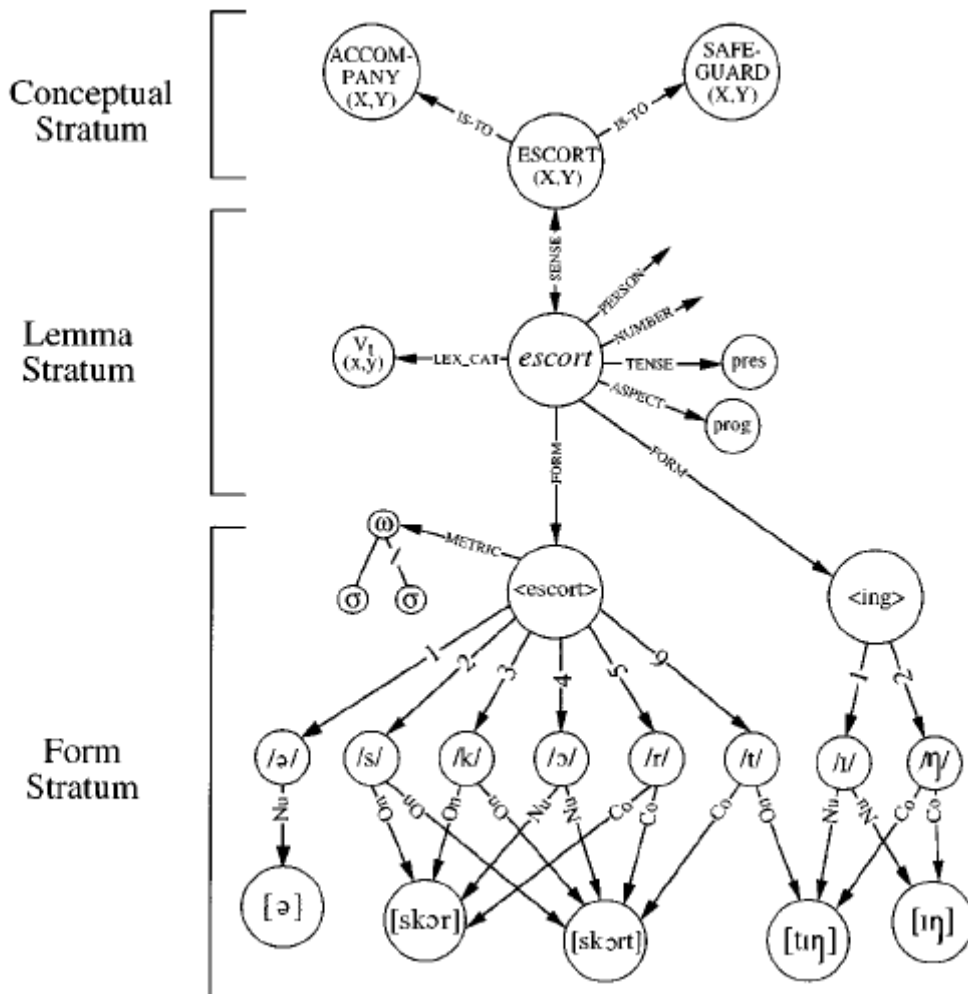


Fig. 17.- Fragmento de red léxica en la producción de “escorting” de Levelt *et al.* (1999).

- **La selección léxica.**

La selección léxica consiste en recuperar un lema del lexicón mental dado un concepto léxico. Dicho concepto léxico activo propaga su activación al nodo lema y se selecciona el más activado. Tras esto, se selecciona la información sintáctica para su posterior codificación gramatical, que supondrá la creación del entorno sintáctico adecuado a la palabra.

En la figura 17, podemos ver cómo la recuperación el lema “escort” implica disponibilizar un verbo transitivo [Vt] con dos posiciones argumentales (x,y). Muchos lemas, además, tienen parámetros diacríticos que tienen que ser ajustados (número, persona, tiempo ...), o sea, se les tiene que adjudicar algún valor para la codificación posterior. Esos valores se derivarán, en parte, de la representación conceptual (por

ejemplo el tiempo verbal), mientras otros serán ajustados durante la codificación gramatical (es el caso del número del verbo, ajustado por la concordancia con el sujeto).

- **Codificación morfofonológica y silabación.**

Tras la selección del lema, el hablante pasa del dominio conceptual/sintáctico al dominio fonológico/articulatorio, lo que metafóricamente se denomina cruzar el desfiladero¹⁶⁰. El primer paso es recuperar la forma de la palabra que corresponde a ese lema seleccionado, esto supone la activación de tres tipos de información: morfológica, métrica y segmental.

En el ejemplo de “*escort*”, marcado diacríticamente por tiempo progresivo, hay que acceder a los dos morfemas <escort> <ing>, de los que salen:

- sus propiedades métricas,
 - para <escort> yámbico o bisílabo agudo que puede ser palabra fonológica (ω);
 - para <ing> monosílabo átono que no puede ser palabra;
- sus propiedades segmentales, que corresponderían a la secuencia de fonemas pertinentes.

La silabación no está almacenada en el lexicón mental, es un proceso tardío ya que, con frecuencia, depende del entorno fonológico de la palabra¹⁶¹. Los segmentos son sucesivamente insertados en el modelo métrico formando sílabas, siguiendo reglas de silabación generales y específicas de la lengua.

Para la palabra fonológica <escorting> las sílabas fonológicas relevantes con el acento de palabra en la segunda sílaba activarán las sílabas fonéticas [əs] [kor] [tiŋ].

Por último, para la codificación fonética, la teoría sólo tiene una explicación parcial; en cualquier caso, en este nivel se trata de especificar la tarea articulatoria que producirá la palabra.

¹⁶⁰ Esta dualidad refleja la dualidad original en la ontogénesis del sistema lingüístico del niño: por un lado, se establecen las nociones primarias que proporcionan una matriz para la creación de los primeros conceptos léxicos, que tienen una "etiqueta verbal" en forma de patrones auditivos tomados del entorno. Por otro lado, se crea un repertorio de "balbuceos", gestos articulatorios silábicos, aproximadamente a los siete meses, que se van sintonizando con la LM y proporcionan un protosilabario, un núcleo de patrones balbuceos y conceptos léxicos (Levelt *et al.*, 1999: 1-2).

¹⁶¹ La forma de la palabra no incluye su silabización puesto que puede trascender los límites de palabra (*he escort us*).

2.2.3.- La producción y el acceso al léxico a la luz del conexionismo.

En el conexionismo también ha habido poco trabajo en la producción de la lengua; los primeros trabajos en producción de éste paradigma fueron modelos de acceso al léxico por propagación de activación, a partir de los cuales se progresó en tres direcciones:

- la extensión de las bases empíricas de los modelos (no sólo se tienen en cuenta los datos procedentes de los errores de habla normal, sino también de afásicos, niños y personas de edad avanzada, así como datos de estudios experimentales de tiempo de respuesta);
- el estudio de la codificación gramatical en lo que se refiere a la selección y organización de las palabras en el enunciado;
- la arquitectura de las redes utilizadas en los modelos.

(Dell *et al.*, 1999)

Los primeros modelos se basaban en representaciones locales (las redes no aprendían); sin embargo, los modelos posteriores se decantarán por el uso de representaciones distribuidas, adquiridas mediante algoritmos de aprendizaje, y se ocuparán de aspectos o procesos más concretos de la producción.

2.2.3.1.- La teoría de producción de Dell (1986).

Junto a la de Levelt, es una de las teorías de mayor impacto en los estudios de producción. Como el propio Dell (1986: 283, traducido) comenta, *“no es una teoría de por qué un hablante dice lo que dice, sino de cómo lo dice”*. Se trata de una teoría de producción de enunciados, entendiendo por producción de enunciados los procesos por los cuales una representación semántica de un enunciado se traduce en una representación fonológica que guía la articulación. A grandes rasgos podemos decir que esta teoría presenta tres características fundamentales:

- funciona mediante un sistema de propagación de la activación: la activación se extiende o propaga de unas unidades a otras, y es el nivel de activación lo que determina la preferencia en la selección;

- propone un proceso interactivo (en contraste con el modelo original de Levelt, que optaba un modelo serial con estadios discretos) con relaciones arriba/abajo y abajo/arriba entre las unidades de diferentes niveles;
- utiliza una representación localista (no un patrón distribuido), de forma que la red no aprende.

El cuerpo de la teoría se basa en dos tipos de presupuestos: lingüísticos y de procesamiento. Dentro de los presupuestos lingüísticos, el primero se refiere a la organización de la lengua en los niveles o componentes establecidos por la Lingüística Teórica (concretamente semántica, sintaxis, morfología y fonología). A partir de estos niveles, distinguirá los siguientes pasos para llegar desde el significado a los sonidos del habla:

- codificación sintáctica, que consistiría en seleccionar y ordenar las palabras según la gramática de la lengua;
- codificación morfológica, que llevaría a cabo la especificación de los morfemas constituyentes de esas palabras, si los hubiere;
- codificación fonológica, en la que se determinan los sonidos que corresponden a esos morfemas.

Cada uno de los niveles tiene sus propias reglas para construir las representaciones del enunciado. Esta distinción en niveles reglados permite explicar la productividad del lenguaje y también los errores de habla (que son los que maneja esta teoría y son la base para entender cómo se lleva a cabo la producción). En palabras de Dell (1986: 286), *“the notion of separate levels, each with his set of generative rules, is central to the theory production developed here. Slips of the tongue can be seen as products of the productivity of language. A slip is an unintended novelty”*.

El segundo presupuesto lingüístico hace referencia a la existencia de información de dos tipos: reglas e información del lexicón. El lexicón es concebido como una red, no como diccionario mental con entradas listadas, sino con unidades interconectadas. Las unidades del lexicón son “nodos” y existen nodos para diferentes unidades lingüísticas como conceptos, palabras, morfemas, fonemas o rasgos fonológicos. En esta red en la que se configura el lexicón los nodos conceptuales estarían conectados con los nodos de palabras, a las que definen. Por su parte, las palabras estarían conectadas con los morfemas que las constituyen, los morfemas con

los fonemas y éstos con sus rasgos fonológicos correspondientes. Nos remitimos al ejemplo que el propio Dell (1986: 286, traducido) proporciona:

“Por ejemplo, el nodo para el morfema gato estaría conectado a los nodos de los fonemas /g/, /a/, /t/ y /o/, especificándose que ese orden concreto. [...] Asimismo la palabra gato estaría conectada con los rasgos felino y domesticado; el fonema /g/, por su parte, estaría conectado a los rasgos oclusiva, velar, sonora; en ambos casos sin especificación de un orden particular”

El lexicón contiene, por tanto, conocimiento almacenado no productivo que se representa como una red; sin embargo, existen también unas reglas, productivas, propias de cada nivel que definen las combinaciones posibles de elementos en el mismo. Concretamente, una regla funciona generando un marco (*frame*) táctico con huecos (*slots*) categorizados.

Un ejemplo concreto es presentado a partir del enunciado “*this cow eats grass*”, cuyo marco sintáctico sería: Determinante, Nombre, Verbo presente, Nombre, siendo éstos los huecos categorizados a rellenar. El marco morfológico sería el siguiente, con los elementos R(aíz) y Af(ijo) correspondientes:

This	cow	eats	grass
D	N	Vpres	N
R	R	R+Af	R

El marco fonológico para “*this cow*” sería: consonante inicial, vocal, consonante final (*this*); consonante inicial, vocal (*cow*).

En cada nivel se produce un proceso de selección léxica (esto es, de elementos del lexicón) y se construye una representación del enunciado, que “existiría” en varios momentos como representación semántica, sintáctica, morfológica y fonológica. Esas representaciones son, en definitiva, una colección de huecos etiquetados categorialmente vinculados a nodos en el lexicón que determinan los contenidos de la representación.

Como presupuestos de procesamiento, el modelo presenta dos aspectos fundamentales:

- la interactividad, según la cual la construcción de una representación en cada nivel se produce simultáneamente a la de otros niveles;

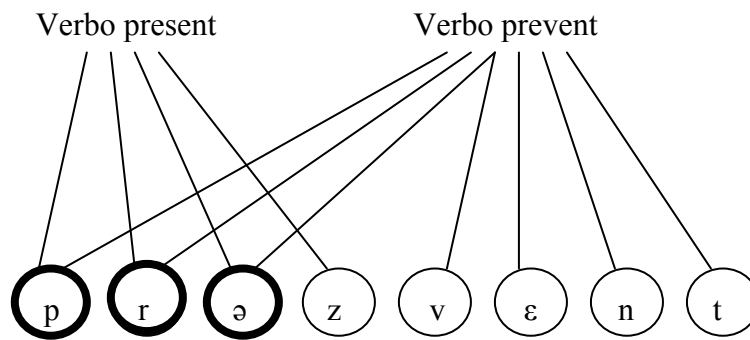
- la propagación de la activación como mecanismo de transmisión de la información.

Respecto a la primera, hemos visto que en cada nivel se realiza una representación del enunciado que coexiste con las representaciones de otros niveles. Esto debe ser considerado en una perspectiva dinámica: las representaciones no se producen una por una, de forma que cuando está concluida la representación sintáctica, se pasa a la morfológica y de ésta a la fonológica, sino que conforme se van activando los nodos de un determinado nivel, se comienza la representación en el nivel inferior, pero siempre es necesario completar la estructura o unidad en el nivel anterior; como explica Dell (1986: 287), “*the construction of a representation at each level goes on simultaneously with that of the other levels [...] In general, the selection of items for a lower representation must await the construction of corresponding structures of the higher representation*”.

Hemos visto también que, en un determinado nivel, las reglas generativas del mismo determinan el marco táctico con su conjunto de huecos etiquetados categorialmente para “colocar” los elementos del léxico en esos huecos. El sistema utiliza las llamadas “reglas de inserción”, que seleccionan las unidades para el marco o estructura, de forma que podemos decir que éste es el mecanismo de decisión de las unidades de *output* de cada nivel. En este punto entra en juego el segundo aspecto del procesamiento que apuntábamos: la propagación de la activación, que hace que las unidades apropiadas para una determinada representación se activen y el nivel de activación que alcance es el que determina su selección. En otras palabras, la regla de inserción se guía por el nivel de activación, seleccionando la unidad que tenga un nivel de activación más alto.

El segundo aspecto de este mecanismo es la transmisión de la información propiamente, es decir, la propagación de esa activación. Cuando un nodo se activa, envía parte de su activación a aquellos nodos con los que está conectado; esa activación se suma a la que éste tenga en ese momento.

El tercer aspecto relevante es que las conexiones y la propagación de la activación son bidireccionales en el sentido de que van de arriba a abajo, pero también de abajo a arriba. Este tipo de mecanismo permite explicar una serie de errores del hablante en su propia L1, como el que encontramos en Berko y Bernstein (1999: 361) que explicaría la producción involuntaria de “*prevent*” en lugar de “*present*”:



De esta forma, los fonemas activados (círculo en negrita) de “*present*” propagan su activación a “*prevent*” y la regla de inserción podría llegar a seleccionar esta forma.

Para comprender mejor este mecanismo, podemos remitirnos también al nivel conceptual. Si tomamos como ejemplo el enunciado “*I’m writting a letter to my mother*”: partiendo de la palabra “*letter*” (carta), los nodos conceptuales que formarían su significado estarían altamente activados, pero también se activarían palabras relacionadas competirían con ella para la selección:

- sustantivos con relaciones semánticas y pragmáticas como “*note*”(nota) “*stamp*” (sello), “*envelope*”(sobre);
- sustantivos de otra parte del enunciado como “*mother*” (madre) y palabras relacionadas con ella, como “*father*” (padre);
- nombres representativos del entorno extralingüístico: por ejemplo, si un perro entra en la habitación, se activaría la palabra “*dog*” (perro);
- nombres fonológicamente próximos a “*letter*” como “*litter*” (basura) o “*lettuce*” (lechuga).

(Berko y Bernstein, 1999)

El último caso es un ejemplo de activación por retroalimentación de nodos fonológicos (como el caso “*present-prevent*”); en los tres primeros la activación viene dada por la activación en el nivel superior y los dos primeros concretamente porque sus conceptos forman parte de la representación semántica.

La construcción de un enunciado.

En la figura siguiente vemos un ejemplo del proceso de producción del enunciado “*some swimmers sink*” en los niveles sintáctico, morfológico y fonológico con sus correspondientes representaciones en construcción interactiva.

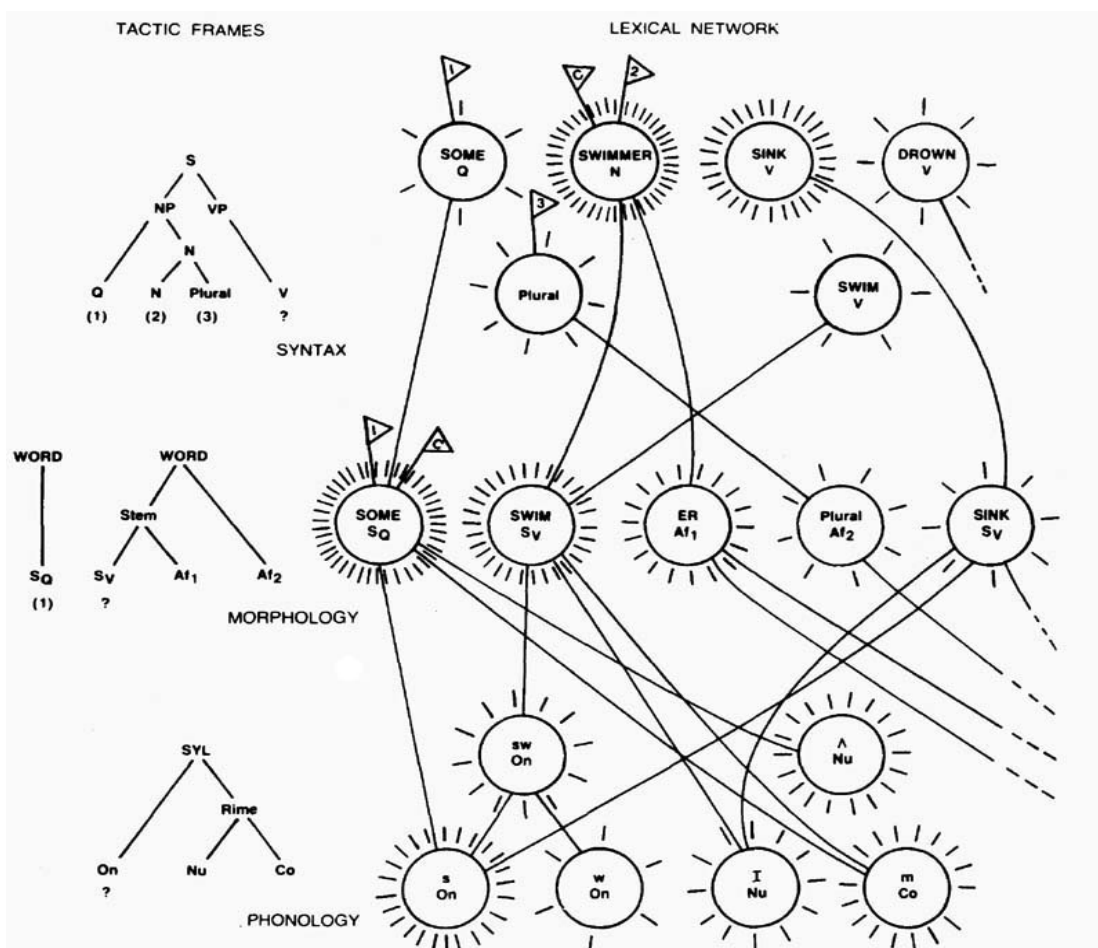


Fig. 18.- Producción de “*some swimmers sink*” de Dell (1986). Las categorías sintácticas son (Q) cuantificador, (N) nombre, (V) verbo y marcador de plural. Las categorías morfológicas son (S) raíz y (A) afijo. Las categorías fonológicas son (On) ataque, (Nu) núcleo y (C) coda (Dell, 1986).

A la izquierda se encuentran los marcos tácticos o reglas generativas con las que se opera en cada nivel (no están todos los marcos porque algunos todavía no se han seleccionado). A la derecha se localizan las unidades que participan en el procesamiento. El elemento que aparece con el banderín de orden (con un número) ha sido rellenado o seleccionado y el elemento que tiene el banderín con la letra C es el “nodo actual” (*current node*), que es el que está en el proceso de ser proyectado o de

activar el marco en el nivel inferior: es el caso de “*swimmer*” en el nivel sintáctico y “*some*” en el nivel morfológico.

La activación (indicada con destellos) del nodo actual aumenta y se propaga a los nodos con los que está conectado. Mientras esto sucede, las reglas del nivel inferior construyen el marco táctico correspondiente: para la palabra “*swimmer*” encontramos en el nivel morfológico un marco compuesto por raíz verbal (“*swimm*”), Afijo 1 derivacional (“*-er*”) y Afijo 2 flexivo de plural (“*-s*”). Tras crearse los huecos categoriales del marco, las reglas de inserción proceden a llenar ese hueco optando por la unidad más activada. La acción final consistiría en cambiar de nodo en el nivel superior. En la figura, en el nivel sintáctico se estaría procesando el verbo, que aparece con un signo de interrogación en el marco táctico, que indica que se va a proceder a rellenarlo; vemos que están compitiendo “*sink*” y “*drown*”, porque los conceptos que los definen son parte de la representación semántica, pero el primero tiene un nivel más alto de activación que llevará a su selección.

En el nivel morfológico, “*some*” ha sido seleccionado (banderín de orden 1) para rellenar el marco de palabra constituido por Raíz de categoría Q y en el nivel fonológico se ha generado su marco táctico (banderín C de nodo actual). Asimismo, se está procediendo a rellenar el marco táctico de “*swimmers*”, donde la raíz de clase verbal aparece indicada con el signo de interrogación.

Por último, en el nivel fonológico no se ha construido todavía ninguna representación, el marco activado es el que corresponde a “*some*” y se van a recuperar sus fonemas, empezando por el ataque silábico.

Apunte sobre la morfología.

El marco táctico para “*swimmers*” está formado por una raíz verbal “*swim*” + afijo derivacional (“*-er*”) y no directamente por un nodo “*swimmer*”. Esta teoría asume que los morfemas flexivos y, al menos, algunos prefijos y sufijos derivacionales son unidades morfológicas genuinas y son ensambladas en la producción. Así por ejemplo, no hay un nodo “*swimmers*” como forma de plural. En lo que respecta a los sufijos derivacionales, el considerar que estén representados como morfemas en el nivel correspondiente permite explicar errores como **sutilidad* en lugar de *sutileza*¹⁶².

¹⁶² Error del habla observado por la autora en un hablante de español/LM.

Uno de los aspectos más atractivos de esta teoría es, como señala el propio autor, que los errores son consecuencias naturales de los presupuestos teóricos. Sucede que en ocasiones elementos incorrectos reciben niveles de activación más altos que los correctos y son elegidos. Gran parte de este potencial para el error procede de la propagación de la activación y de la construcción de múltiples representaciones.

Este modelo tuvo un considerable impacto en subsecuentes formulaciones teóricas tanto en el conexionismo como en el simbolismo¹⁶³; sin embargo, dentro del propio marco conexionista tiene algunas limitaciones obvias, como el hecho de que esa red no aprende.

2.2.3.2.- Presupuestos generales sobre la producción.

Asumimos, en primer lugar, la definición de producción y sus componentes (presentada en 2.1.) como visión consensuada de éstos: la producción es el proceso por el cual el hablante transforma un pensamiento en un enunciado oral y, en dicho proceso, en un primer nivel, tenemos el componente llamado conceptualizador, se configura el mensaje preverbal concebido como intención comunicativa; en el segundo nivel, el del formulador, se produce la codificación gramatical y la codificación fonológica. La primera consiste en la recuperación de los elementos léxicos (acceso al léxico) y en la codificación morfosintáctica, se produce una cadena de elementos en el orden de salida. Esta cadena pasa al codificador fonológico que aportará los elementos de esa naturaleza a la cadena. Por último, el mensaje pasa al articulador que transmitirá las instrucciones para la ejecución de la cadena por el sistema neuromuscular.

El siguiente presupuesto apuntaría hacia el componente denominado formulador. Es en este punto donde se produce el acceso al léxico, la codificación gramatical y la codificación fonológica. Partiendo de Dell (1986) consideramos que habrá tres niveles de procesamiento o codificación: sintáctico, morfológico y fonológico. Para la codificación morfológica, así como para el acceso al léxico, desarrollaremos presupuestos específicos a la luz de otras teorías que explican esos procesos.

En lo que se refiere al procesamiento, se considera que la codificación en cada uno de los niveles se produce simultáneamente con la información que reciben en cada paso del proceso, es decir, partimos de la base de que el procesamiento es interactivo.

¹⁶³ Concretamente en el modelo de Levelt (1989).

Otro presupuesto de procesamiento de Dell (1986) que incorporamos es el que se refiere a la propagación de la activación como mecanismo de transmisión de la información. Esta propagación se asienta sobre la concepción del conocimiento como una red de unidades interconectadas. La selección de las unidades en el procesamiento viene determinada por el nivel de activación de las unidades: aquella que tenga más activación será seleccionada, de forma que la competición entre unidades es un procedimiento que determina la salida de las unidades en cada nivel.

Asimismo, tomaremos de este modelo su faceta localista a efectos de representación. Dado que no vamos a realizar una simulación o implementación, sino a quedarnos en la conceptualización, nos resulta más práctico representar las unidades como nodos, que representarían determinados patrones de activación.

2.2.3.3.- Modelos conexionistas del acceso al léxico.

- "El Modelo de Errores Fonológicos" de Dell, Juliano y Govindjee (1993).

Este modelo abandona la modelización localista y utiliza una red que aprende a proyectar elementos léxicos en secuencias de segmentos fonológicos, es decir, se orienta hacia la codificación fonológica y desarrolla una red que abarca desde la representación estática de una palabra a la secuencia de características fonológicas. Gráficamente, la arquitectura del modelo es la siguiente:

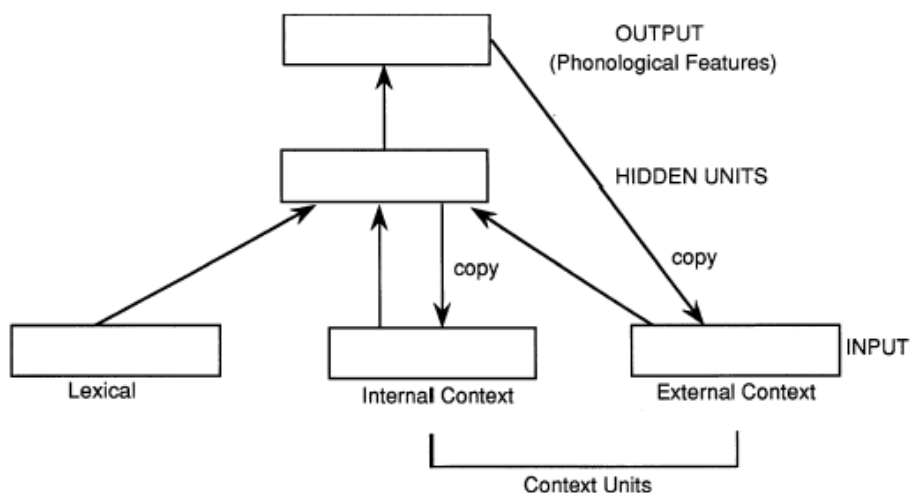


Fig. 19.- Arquitectura de la red de Dell *et al.* (1993).

La capa de *input* representa la palabra que se producirá y se puede considerar como un lema o una representación semántica. En la figura que hay dos tipos de unidades contextuales (*context units*): internas (*internal context*) y externas (*external context*). Las unidades contextuales internas copian la activación de la capa oculta (que corresponde a las *hidden units* en la figura) en su paso por la red y las unidades contextuales externas son una copia de la activación de *output*. La activación se propaga por tanto del *input* y las unidades contextuales a las unidades ocultas y de ahí al *output*¹⁶⁴.

Veamos con un ejemplo cómo funcionaría esta red para comprender mejor el uso de unidades contextuales en la red: en la producción de la palabra “*cat*”, las unidades de *input* activan el patrón designado para esta palabra. Las unidades contextuales internas son iniciadas a cero y las externas son ajustadas en un esquema que simboliza un límite de palabra. El patrón de activación objeto remite a los rasgos del primer fonema /k/. La activación de *output* y de la capa oculta se copian a las unidades contextuales correspondientes, éstas determinan el punto en que el sistema se encuentra en la producción de la secuencia, de forma que tras el *output* de /k/, el cambio en el contexto permite la producción del siguiente fonema.

Este modelo, como apuntábamos antes, es un modelo conexionista distribuido en el que la red aprende, al contrario que en Dell (1986); otra característica que lo diferencia de éste es que no se trata de un modelo marco/hueco, esto es, no separa la recuperación de los fonemas de la recuperación del marco fonológico (o sea, la secuencia se crea por medio de las unidades contextuales y no por marcos). Esto hace que el modelo tenga algunas limitaciones importantes, ya que hay fuertes indicios de que la forma de la palabra se construye colocando los sonidos recuperados en los huecos o ranuras de un marco. Entre esos indicios están:

- la regularidad fonotáctica de los errores, esto es, los errores tienen una fuerte tendencia a seguir los esquemas fonotácticos de la lengua; esa regularidad se atribuye a las reglas fonológicas que guían la inserción de sonidos recuperados en las ranuras de marco;

- los errores se producen con más frecuencia en determinadas partes de la sílaba. Se supone que las sílabas tienen una estructura jerárquica ataque/rima; por ejemplo una

¹⁶⁴ Esta red posee dos capas de unidades contextuales, de forma que el *input* se propaga a la unidad oculta, como en las redes normales, pero ese *input* se copia en la capa de unidades contextuales. Esto implica que el estadio actual de las unidades puede influir en el procesamiento de *inputs* subsiguientes.

sílaba CVC se compone de un ataque C y una rima VC, y los errores de habla reflejan esta estructura; de forma que en una sílaba CVC es más probable que el desliz se produzca en uno o en otro en lugar que en otra de las combinaciones posibles (por ejemplo en CV);

- errores de intercambio de fonemas (**heft lemisphere* en lugar de *left hemisphere*).

Aunque no son muy comunes, entre el 5 y el 10% de los errores fonológicos son intercambios de fonemas y no son arbitrarios. Una sustitución inicial anticipatoria causa otra sustitución típicamente en la siguiente palabra. Esto sugiere la acción de los marcos fonológicos, cada sonido se sitúa erróneamente en la ranura del marco del otro. El modelo de errores fonológicos, al no ser un modelo de marco/hueco, no puede dar cuenta de estos errores.¹⁶⁵

- **"El modelo de afasia" Dell *et al.* (1997)**

Los modelos de afasia, en general, constan en un modelo completo de procesamiento normal y presupuestos adicionales que apuntan la reacción del sistema al daño cerebral. Este modelo de Dell *et al.* (1997) es un modelo de este tipo, que se desarrolló para explicar errores de hablantes afásicos y no afásicos en un experimento de "picture-naming" (presentación de imágenes que debe reconocer el sujeto). Este modelo se basa también en la teoría de Dell (1986), según el cual el sistema constaría de tres niveles de representaciones interactivas: semántica, léxica y fonológica. El acceso se alcanza por propagación interactiva de la activación y cada nivel interactúa sólo con los niveles adyacentes.

Las representaciones en cada uno de ellos están instanciadas por valores de activación numéricos. Estos valores son actualizados durante el proceso de acuerdo con los niveles de activación de representaciones vecinas, la caída de la activación original y la influencia del ruido arbitrario.

¹⁶⁵ En los modelos que sí consideran este mecanismo de marco/hueco estos intercambios suceden (véase por ejemplo Stemberger, 1985) de la siguiente forma: la activación de /h/ es mayor que la de /l/ y reemplaza a este fonema en el hueco del marco que corresponde al ataque de la primera sílaba; al ser seleccionado se produce inhibición. Cuando el hueco de ataque de la sílaba siguiente se llena, la /l/ (que no ha sufrido inhibición) puede estar más activada que la anterior y ocupar su lugar, produciéndose el intercambio.

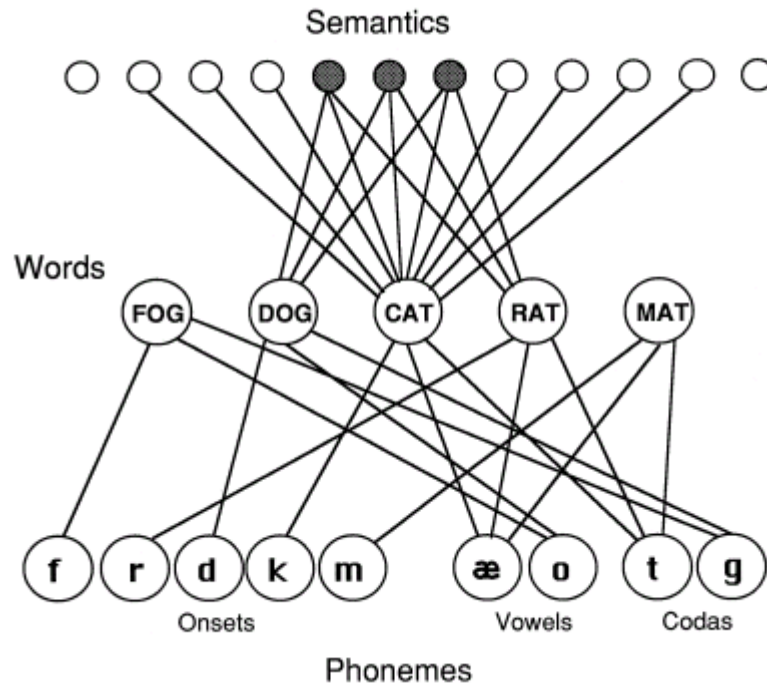


Fig. 20.- Arquitectura de red de Dell *et al.* (1997).

Se trata de una red en la que se modelan tres capas de unidades: rasgos semánticos (*Semantics* en la imagen), palabras (*Words*) y fonemas (*Phonemes*). Las palabras están conectadas bidireccionalmente con las otras dos capas, es decir, una palabra está unida a sus propiedades semánticas y fonológicas por conexiones bidireccionales de carácter excitatorio. Se produce así una proyección de los rasgos semánticos (que conforman un concepto o significado) en la palabra y de ésta una proyección a los fonemas que realizan esa unidad léxica.

Este modelo introduce dos pasos en la producción, la selección del lema y la recuperación fonológica:

- Paso 1º: el inicio de la selección está determinado por la activación de rasgos semánticos que se propaga por la red, las conexiones excitatorias bidireccionales causan que los tres niveles de la red se activen. De esta forma, a partir de las propiedades semánticas, se activan palabras en la capa siguiente, lo que supone que reciban activación unidades que comparten algún rasgo semántico con la palabra objeto. Por ejemplo, se activaría “*cat*” pero también recibe activación “*dog*”.

Esta primera propagación o explosión de activación pasa también a la capa fonológica, de manera que reciben activación los fonemas de esas palabras y, debido a esas conexiones bidireccionales, también reciben activación palabras próximas como

“*mat*”, que se activan por el *feedback* o retroalimentación a partir de los fonemas que comparten con la palabra objeto. Así, una palabra como “*rat*” recibiría activación por dos vías, por los fonemas y por los rasgos semánticos que comparte con “*cat*”: en consecuencia recibe más activación que un vecino puramente semántico como “*dog*” o que un vecino formal como “*mat*”.

Este primer paso, la selección del lema, concluye con un proceso de decisión, por el que la palabra más activada, la que mejor corresponde a las características semánticas, será seleccionada. Dicha selección se basa en la activación directa que se recibe de la capa anterior.

Este sería el proceso ideal, perfecto, pero, de hecho, la producción puede no seguir este camino, ya que, debido a ese ruido de activación generado, existe la posibilidad de que un vecino formal, semántico o mixto (incluso un elemento léxico no relacionado) sea seleccionado en su lugar.

- Paso 2º: la codificación fonológica comienza cuando se produce una explosión de activación a partir de la unidad seleccionada. Esta explosión es la que introduce la no linealidad en el proceso de activación que permite manejar a la red la arbitrariedad de la proyección entre características semánticas y fonológicas. Con esa explosión se vuelve a propagar por la red la activación y los fonemas más activos se seleccionan con un marco fonológico que especifica el orden secuencial de los fonemas, una estructura que representa el número y tipo de sílabas en la palabra y su esquema acentual. Este enlace concluye la codificación fonológica. Los errores en la misma se producirían cuando, por el ruido de activación, uno o más fonemas reciben más activación que los seleccionados propiamente por la palabra.

Hay que destacar dos características que suponen una ventaja para este modelo: el hecho de que preserve la distinción entre selección del lema y codificación fonológica, pero no los considera estadios modulares y la utilización de un mecanismo de marco/hueco, lo cual implica que tiene mecanismos para intercambio de sonidos. No obstante, tiene también algunas limitaciones, como el modo de recuperación de fonemas, que no es secuencial (esto es, los fonemas se recuperan de una sola vez), contrariamente a lo que los datos indican. En segundo lugar, la estructura de la red no es aprendida y, por último, asume la existencia de marcos fonológicos prealmacenados que especifican la estructura métrica y silábica de cada palabra; sin embargo, el modelo no los implementa ni explica.

- **"Modelo WEAVER" Roelofs (1997).**

Este modelo es el puente de unión entre la teoría de Levelt y las aquí presentadas por cuanto el autor participa en la citada teoría de Levelt *et al.* (1999) con el modelo WEAVER adaptado. La denominación completa del modelo, un modelo tanto formal como de simulación, es la de *W(ord-form) E(ncoding) (by) A(ctivation) and VER(ification)*, de donde se extraen sus siglas. Sus características básicas son:

- la recuperación por propagación de la activación;
- la verificación de la información activada por una regla de producción;
- la construcción incremental de las representaciones fonológicas usando un principio de silabización activo, es decir, las sílabas se construyen, no están almacenadas con los ítems léxicos;
- selección activa competitiva de programas motores silábicos;
- asociación de los errores fonológicos con la selección de los programas motores silábicos, de forma que los errores se deberían a un fallo de verificación.

Los fundamentos teóricos en lo que se refiere al acceso por propagación de la activación son tomados de Dell (1986) y, en lo que se refiere a la silabación *online* y el acceso al silabario, se basa en trabajos de Levelt. La codificación de formas de palabra se consigue mediante una red con propagación de la activación basada en la forma (tomada también de Dell) integrada en un sistema paralelo de producción que contiene reglas lingüísticas o restricciones (según Levelt).

Las palabras no son planificadas por un agente central que controla todo el proceso, sino que se trataría de un "equipo" de procedimientos que trabaja en paralelo en pequeñas partes de la palabra. El modelo genera formas de palabra de manera incremental por propagación de la activación en la red y verificando si la integración de los elementos activados está permitida.

El WEAVER asume que el lexicón mental es una red de nodos y enlaces a la que se accede por propagación de la activación y esta red consta de tres estratos:

- el estrato conceptual, con nodos léxicoconceptuales (X) y enlaces (→)

(X)	(→)	(X)
HAMMER	IS-A	TOOL
<i>[martillo</i>	<i>es-un/a</i>	<i>herramienta]</i>

- el estrato sintáctico, con los nodos lema (por ejemplo, *hammer*), nodos y enlaces para propiedades sintácticas (por ejemplo, CATEGORÍA_LÉXICA: sustantivo) y huecos y opciones para diacríticos (por ejemplo, NÚMERO: singular, plural)

- el estrato de forma de palabra (*word-form stratum*)

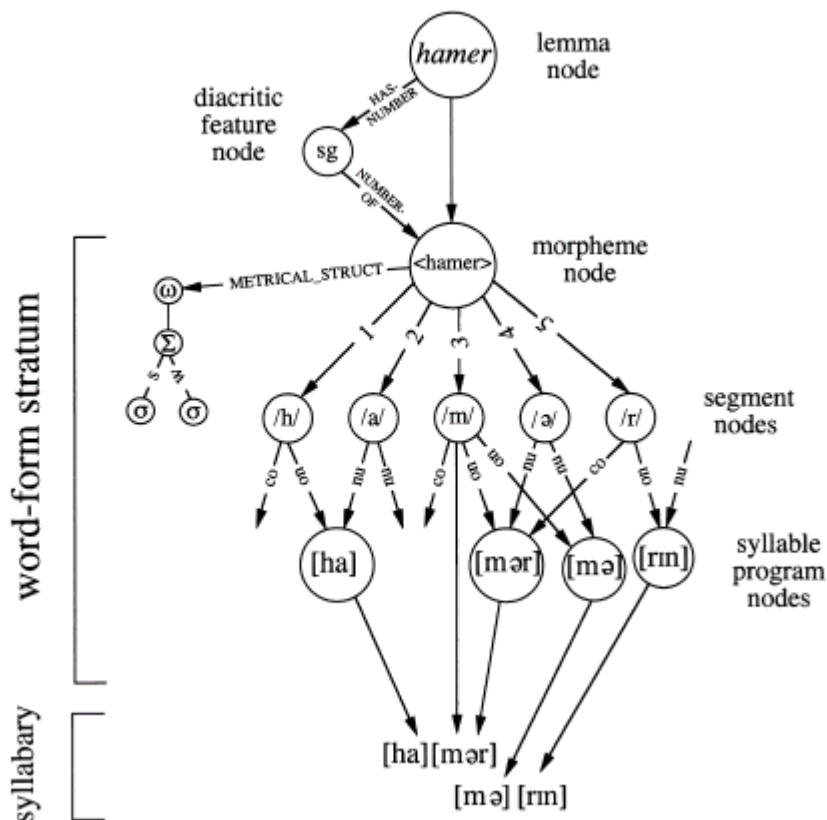


Fig. 21.- Representación de la forma de la palabra “hammer” según Roelofs (1997)

El acceso léxico para una palabra concreta se produce en dos pasos: recuperación del lema y codificación de la forma de palabra. La codificación de una palabra comienza cuando un nodo morfema recibe activación de un lema; la activación se propaga a través de la red enviando cada nodo una proporción de su activación a sus vecinos directos.

En la codificación del lema, un concepto léxico se usa para recuperar las propiedades sintácticas de una palabra y proporciona señales (“pointers”) que apuntan su forma. En la codificación de la forma de palabra, esas señales se usan para recuperar

el lexema de la palabra (sus propiedades morfofonológicas) de la memoria para computar un programa articulatorio. Éste se ejecuta en tres pasos, codificación morfológica, fonológica y fonética:

- el codificador morfológico toma el lema de la palabra más los diacríticos; en este caso el diacrítico singular y produce el morfema base <hamer>;

- el codificador fonológico toma el morfema base y produce una representación fonológica de la palabra. Esta representación describe la forma singular de la palabra como palabra fonológica; en el caso de “hammer” sería un pie trocaico: primera sílaba fuerte, *s(trong)*; segunda sílaba débil, *w(eak)*. La primera sílaba posee un ataque /h/ y un núcleo /a/; la segunda sílaba un ataque /m/, un núcleo /ə/ y una coda /r/;

- el codificador fonético, finalmente, toma la representación fonológica, accede a los correspondientes programas silábicos en el silabario fonético y desarrolla el programa articulatorio.

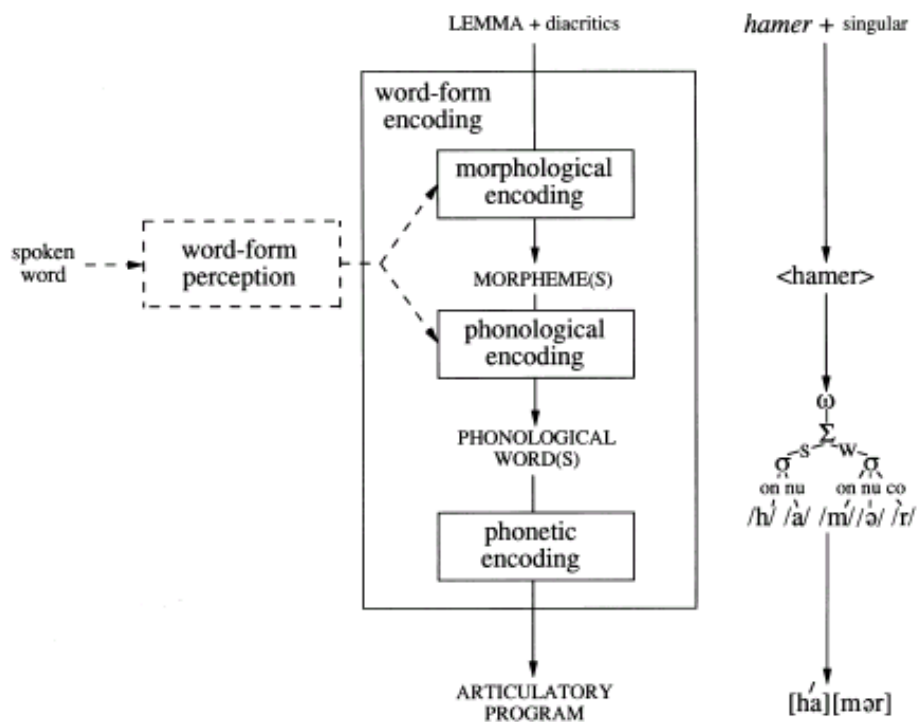


Fig. 22.- Estadios en la codificación de forma de palabra de Roelofs (1997).

2.2.3.4.- Presupuestos sobre el acceso al léxico.

A la luz de estas teorías, consideraremos que el acceso al léxico es un proceso en dos pasos:

- recuperación del lema,
- codificación de la forma fonológica.

La selección de las unidades lema o palabra es inducida por la propagación de la activación a partir de unidades conceptuales del nivel semántico.

Este proceso de selección del lema puede verse ensombrecido por el “ruido de activación”, tal y como se considera en Dell *et al.* (1997), siendo un fenómeno derivado del presupuesto del procesamiento que explicita el mecanismo de propagación de la activación. Dicho ruido es el que provocaría que en determinado momento un vecino formal, semántico, mixto o no relacionado ocupase el lugar de la unidad esperable.

Respecto a la codificación morfológica, seguimos a Roelofs (1997) y Levelt *et al.* (1999) y la situamos tras la selección léxica y antes de la codificación fonológica; para estos autores en concreto estaría situada dentro de la codificación de forma de palabra.

En la codificación fonológica hay que considerar, además de las conexiones del morfema/s con los fonemas, la existencia de algún tipo de marco fonotáctico que determine el número y tipo de sílabas y el esquema acentual. Por tanto, a partir de un determinado morfema se activa, por un lado, dicho marco y, por otro, los fonemas correspondientes al mismo, con los cuales está conectada la unidad.

Un último apunte nos lleva al nivel sintáctico de Roelofs, donde la unidad lema se conecta con propiedades sintácticas y opciones diacríticas. Por ejemplo, la categoría verbal y el tiempo presente serán las marcas sintácticas de nuestras unidades de análisis en el próximo capítulo.

2.2.4. Codificación morfológica.

2.2.4.1.- Modelos de codificación morfológica.

Algunos de los modelos que hemos presentado en el acceso al léxico incluyen ya una determinada visión de la codificación morfológica; a éstos hay que añadir una serie de teorías específicas sobre ese punto en concreto del procesamiento para la producción, que presentamos a continuación, que nos ayudarán a refinar y especificar los presupuestos de procesamiento.

El aspecto al que más atención se le ha prestado en la codificación morfológica es el procesamiento y representación de la morfología flexiva regular e irregular. En concreto han sido objeto de estudio de un gran número de trabajos las formas del pasado en inglés y el debate ha girado en torno a la cuestión de cómo se construyen y recuperan esas formas.

Este tema, además, volvió a ponerse de actualidad en el enfrentamiento entre conexionismo y simbolismo (Clahsen, 1995). La visión clásica, asociada a este último, defiende lo que se conoce como “mecanismo dual” en el procesamiento de las formas. Hay un mecanismo o ruta que se encarga de las formas regulares y estaría basado en reglas, concretamente para el pasado en inglés tendríamos la adición de *-ed* a la raíz.

Regla: Raíz *talk* + Sufijo *-ed* = Forma del pasado *talked*

El segundo mecanismo se encarga de las formas irregulares, que no serían generadas por regla sino “recuperadas” del lexicón, esto es, estarían almacenadas como formas independientes. Sería el caso del verbo *go* con su forma de pasado *went*.

La visión alternativa que aporta el conexionismo es la del mecanismo único, y viene a decir que no existen mecanismos de computación diferentes para formas regulares e irregulares. El modelo que produjo la controversia se encuentra en Rumelhart *et al.* (1986) y ofrece esa visión “unitaria” de la flexión. Estos autores son capaces de dar cuenta de la adquisición del pasado sin recurrir a reglas explícitas. Esto supone que los niños no deciden si un verbo es irregular o no, sino que el sistema aprende a procesar automáticamente los verbos de una determinada forma y, por otro lado, supone que la cuestión de si las formas flexivas se almacenan en el lexicón o se derivan de principios o reglas generales carecería de sentido, dado que se aplica un procedimiento uniforme para producir la forma del pasado.

Este procesamiento comenzaría en la capa de *input*, que toma la forma del presente del verbo y produce como *output* la forma del pasado. Habría además dos capas ocultas de unidades que corresponderían a la representación o descomposición fonológica (en rasgos *wickel*¹⁶⁶ en lugar de los rasgos fonológicos convencionales del inglés) de esas unidades, como se muestra en la siguiente figura.

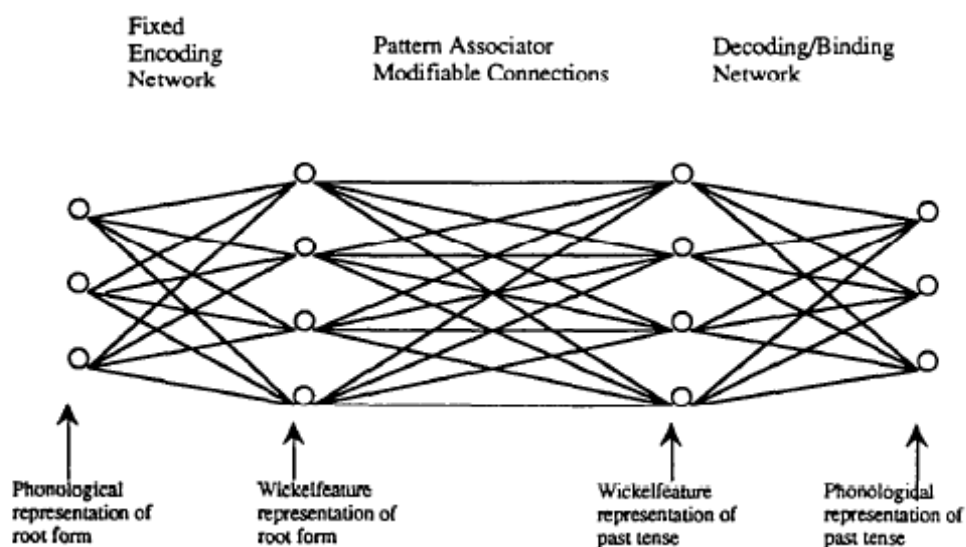


Fig. 23.- Arquitectura de red de Rummerlhart *et al.* (1986).

Esta red así construida recibe un entrenamiento en el que se intenta producir la forma correcta del pasado de una serie de verbos en presente; si no tiene éxito, la red recibe *feedback* sobre las desviaciones y se hacen cambios en los pesos de las conexiones, esto es, se ajustan los pesos según la regla de aprendizaje.

Otro de los aspectos llamativos de este modelo, además de lo novedoso de sus planteamientos, es que consigue reproducir uno de los fenómenos constatados en el aprendizaje del pasado, la llamada curva en U, según el cual el aprendizaje de estas formas presenta tres estadios: en un primer estadio los niños usan correctamente las formas del pasado tanto regulares como irregulares; en el segundo estadio se producen regularizaciones, esto es, aplican el morfema de pasado regular a verbos irregulares como *break - *broke* (*broken*); el tercer estadio sería el estadio “adulto”, en el que la regla productiva coexiste con las excepciones y se producen las formas correctas.

¹⁶⁶ Los rasgos wickel son descomposiciones en rasgos de alófonos realizadas por Wickelgren. Por ejemplo /e/ “low, short, front vowel”

El modelo sufrió duras críticas por parte del paradigma simbólico desde el primer momento, en palabras de MacWhinney y Leinbach (1991: 121) “*the Old Guard, tries to form an unified front to challenge the contributions of this newcomers*”. Esa “vieja guardia” estaría representada, por ejemplo, por Pinker y Prince (1988) que cuestionan el tratamiento del pasado en el modelo y, por extensión, la conceptualización del conexionismo.

MacWhinney y Leinbach (1991) sintetizan los aspectos que recibieron esta primera andanada de críticas y contestan al ataque argumentando que el enfoque clásico esgrime sus principios contra las implementaciones conexionistas, pero no hay un modelo simbólico implementado que compita en igualdad de condiciones con el conexionista. Como mucho Pinker y Prince (1988) hacen un esbozo de lo que sería un modelo alternativo que se atribuye a Pinker¹⁶⁷. Ese modelo constaría de dos fases:

- en la primera, la forma base es comparada con la derivada y se detecta un nuevo morfema; por ejemplo, comparando *jump-jumped* se llega al sufijo –ed;

- en la segunda fase, se usaría un proceso llamado “adquisición de la producción” para establecer cambios en la raíz; por ejemplo, comparando *sing-sang* se obtiene una regla de producción que cambia /i/ en /æ/ en el contexto fonológico /s_N/; a continuación, si dos palabras tienen el mismo cambio, el contexto fonológico obliga a determinar un contexto más amplio o abstracto, ampliando la regla: por ejemplo, la regla de *sing-sang*, se amplía para *ring-rang*.

Con todo, este modelo no se puede demostrar que sea superior al modelo conexionista de Rumelhart *et al.* (1986).

Por otro lado, las críticas en lugar de llevar a un abandono del modelo hacen que se le dé continuidad, corrigiendo algunas de sus imprecisiones. El propio artículo de MacWhinney y Leinbach (1991) es un ejemplo de estas adaptaciones de la red original que veremos en el apartado 3.2 al hablar del Modelo de Competición.

Otra reelaboración del modelo de Rumelhart y MacClelland se encuentra en Plunkett y Juola (1999), que simulan la adquisición de morfología verbal (formación del pasado) y también la nominal (formación del plural) del inglés con verbos y nombres monosílabos. Se trata de una red multicapa con retropropagación del error de

¹⁶⁷ Un modelo al que acompaña la polémica, ya que MacWhinney afirma que ese modelo de Pinker es en realidad un modelo suyo de 1978.

arquitectura bastante semejante a la anterior, que parte de una visión del procesamiento como “generador de hipótesis” que funciona con las tareas de comprensión y producción y puede ser descrito funcionalmente como el intento de sistematizar la representación preexistente de conjuntos flexivos. Consideran que el niño que adquiere su lengua estaría tomando palabras y comparando lo que oye con lo que el generador de hipótesis esperaría; de forma que, cuando esos datos difieren, obtiene evidencia de que la hipótesis es incorrecta y debe ser modificada.

Nos interesa esta visión del procesamiento desde el momento en que sería una forma en la que el procesamiento humano puede variar los pesos de conexión sin una conexión bidireccional entre las unidades.

Por último, también asumen que hay algún tipo de lexicón mental que incluye la representación de la fonología de la palabra, además de algún tipo de sintaxis y semántica que describe los patrones de uso de la palabra aunque no se implemente en la simulación.

Otro modelo conexionista distribuido que se aproxima a la codificación morfológica y a la formación del pasado del verbo es el de Dell, Juliano y Gondvidjee (1993). Éstos desarrollan un modelo conexionista distribuido que consiste en una red recurrente en la que el *input* (la representación semántica de una proposición) permanece constante en la producción del enunciado. En el procesamiento de “*didn't break*” compiten diferentes realizaciones de superficie de la palabra *break* y no hay competencia para /b/ y /t/, pero sí se produce entre /ey/ y /ow/. Con las formas de flexión regular, la competencia se produce entre la indicación de haber llegado a final de palabra o no.

Por su parte, Stemberger (2004) propone una extensión de Dell *et al.* (1993) con una red recurrente, donde la capa de *input* son una serie de características semánticas y la capa de *output* está constituida por características fonológicas; entre ambas se implementa una capa intermedia de unidades ocultas. Así, un patrón de actividad en la capa de *input* semántico se proyecta en un patrón de actividad en la capa de *output* fonológico a través de las unidades ocultas. En este modelo, una forma irregular de pasado como “*fell*” (cuya forma base es “*fall*”) se produciría de la siguiente forma:

- Paso 1: la semántica de {FALL} y {PASADO} llevaría al *output* de /f/.

- Paso 2: el mismo *input* semántico, combinado con la información contextual a la que /f/ ha dado salida, lleva a producir la vocal, cuya elección depende del *input*

semántico: la forma más frecuente de *output* es /a/ (en *fall, falls, falling, fallen*); sin embargo, con la presencia de {PASADO} la vocal de salida debería ser /e/ que se activa lo suficiente para tener *output*.

- Paso 3: el mismo *input* semántico combinado con la información contextual lleva al *output* de /l/.

- Paso 4: se establece que ningún segmento sigue a /l/.

Si se produce un error en la vocal, se altera la unidad contextual de forma que se proporciona información incorrecta a puntos posteriores de la palabra¹⁶⁸. En el procesamiento de {FALL} la pérdida de esa información específica sería crucial en el cuarto paso: la única forma de prevenir el final de palabra /d/, en lo que sería una forma regularizada.

2.2.4.2.- Consideraciones para la selección de un modelo de codificación morfológica.

A la hora de seleccionar un modelo de codificación morfológica, hay que tener en cuenta los datos de Stemberger (2002). Este autor considera que un modelo de codificación morfológica debe reflejar los efectos fonológicos y de frecuencia que indican que existe competición entre las formas de presente y de pasado. De esta forma, se descartan los modelos de Rumelhart *et al.* (1986) y sus variantes como el de Plunkett y Juola (1999). Los modelos de mecanismo dual podrían dar cuenta de estos datos, al igual que el de Dell *et alii* (1993), pero no sus variantes; también podría ser válido, desde este punto de vista, el modelo de Dell (1986).

Otro aspecto fundamental que hay que tener en cuenta es el ofrecido por recientes estudios neurolingüísticos, que han puesto de manifiesto mediante técnicas de *functional magnetic resonance imaging*, llamadas *neuroimaging*, y tomografías de emisión de positrones, que detectan la actividad metabólica en el cerebro, que en el procesamiento de verbos regulares e irregulares participan diferentes áreas del cerebro (Pinker, 1997; Ullman, 2001), lo cual apoyaría los modelos de mecanismo dual. Por otro lado, los estudios de algunos casos de afasia indican también que las formas regulares e irregulares son soportadas por diferentes sistemas neurales. Por ejemplo,

¹⁶⁸ En las unidades contextuales se almacena información específica de palabra.

Marslen-Wilson y Tyler (1997) encuentran evidencias en la disociación que se produce en pacientes afásicos. El planteamiento es el siguiente: si las formas regulares e irregulares se representan y procesan de la misma manera, ambas se verían afectadas en algunos casos de daño cerebral; si se procesan separadamente, sería posible encontrar casos de disociación en la actuación en esos dos dominios morfológicos. Esto último es precisamente lo que se verifica.

A la luz de estos datos, en lo que se refiere a la codificación morfológica, no resultaría adecuado basarse en un modelo conexionista de mecanismo único, tendríamos que decantarnos por un modelo de mecanismo dual. Los modelos que nos podrían servir como punto de referencia son el modelo declarativo/procedural de Ullman (2001) y el enfoque de competidor múltiple integrado de Stemberger (2007).

- **El modelo declarativo/procedural de Ullman (2001)**

Este modelo utiliza un doble mecanismo: un sistema de reglas para las formas regulares y otro sistema de almacenamiento de irregularidades. Estos dos sistemas poseen bases neurales, psicológicas y computacionales diferentes y desempeñan papeles paralelos en la computación de las relaciones entre forma y significado.

El sistema declarativo es una memoria asociativa de representaciones en la que proyecciones fonológicas y semántico-conceptuales son aprendidas, almacenadas y computadas. El sistema procedural utiliza reglas mentales de gramática en la construcción de la estructura jerárquica y secuencial de formas complejas.

El punto de partida del modelo son las transformaciones morfofonológicas, que consisten en la proyección fonológica de raíces de palabra y formas flexivas para una determinada configuración morfosintáctica. Ullman (2001: 40) apunta varias posibilidades en las transformaciones para el inglés:

- la afijación, con secuenciación de segmentos morfofonológicos (*talk + ed*);
- la suplección, cuando existe una relación arbitraria entre la base y la forma morfológica compleja (*go-went*);
- cambios en la base fonológica, con la modificación apenas de segmentos particulares (*sing-sang*);
- forma invariable sin cambios (*hit - hit*);
- formas combinadas, con cambio en la raíz más afijación (*break-broken*).

Ciertas transformaciones morfofonológicas pueden tener precedencia sobre otras en la misma configuración sintáctica y bloquean aquellas con un índice más bajo. Además, las transformaciones varían en lo que se refiere a su productividad. El nivel de productividad se refiere a la extensión en la aplicación a nuevas formas que presentan un conjunto particular de condiciones en una dada configuración, de forma que tendríamos:

- transformaciones improductivas, que se aplican sólo a una lista fija de palabras, esto es, no se aplican a nuevas formas;

- transformaciones totalmente productivas, que se aplican a todas las formas que presenten un conjunto de condiciones necesarias y suficientes;

- transformaciones parcialmente productivas, que sólo se aplican a algunas formas que cumplen un conjunto de condiciones fonológicas, semánticas o morfológicas; por ejemplo: *feed-fed*, *lead-led*, pero no aplicable a *heed* o *need*.

Las transformaciones son computadas por uno de los sistemas. El sistema declarativo es un sistema de memoria de tipo asociativo de representaciones distributivas, en el que las transformaciones fonológicas y las proyecciones semántico-conceptuales se aprenden, almacenan y computan. Este sistema aprende las proyecciones de formas complejas individuales (*go-went*) y los patrones comunes a las proyecciones de formas diferentes (*sing-sang*, *spring-sprang*, *ring-rang*), pudiendo generalizar esos patrones a nuevas formas (*spling-splang*). Esta memoria asociativa es, por tanto, productiva y se puede hacer un modelo mediante sistemas conexionistas, ya que las reglas no son más que descripciones de patrones o estructuras de la lengua.

En lo que se refiere al sistema de reglas o procedural, se considera que estas reglas y sus restricciones son más que descripciones de esquemas lingüísticos, están representadas como conocimiento mental e implementadas por operaciones mentales. Las reglas especifican la estructura secuencial y jerárquica de formas morfológicamente complejas. El sistema computa las transformaciones morfofonológicas en tiempo real, se encarga de encadenar las formas fonológicas de bases y afijos.

Si el sistema declarativo o de memoria se ocupa de las transformaciones morfofonológicas en las que no hay operaciones de secuenciación (por ejemplo, *sing-sang*), el sistema procedural o de reglas se ocupa de las transformaciones

morfofonológicas que son totalmente productivas y que sólo envuelven operaciones de secuenciación (por ejemplo, *look-looked*), pero no de aquellas por detrás de las cuales no hay procesos de afijación, como las reglas de reajuste de raíz. Estas formas son procesadas por el sistema de memoria asociativa y no hay reglas mentales sino sólo descripciones de patrones de la lengua.

Por otro lado, hemos visto que existen también transformaciones que incluyen afijación pero no son totalmente productivas y otras que combinan transformación de la base más afijación. En estos casos la parte de afijación de estas transformaciones improductivas o parcialmente productivas presenta dos posibilidades: puede ser computada por el sistema de reglas o la transformación completa puede depender de la memoria asociativa. El autor opta por esta última.

Finalmente otro de los puntos clave del modelo es la relación entre ambos sistemas: para determinada configuración morfosintáctica, ambos sistemas intentan computar una forma compleja morfológicamente apropiada. Si se encuentra una forma en la memoria, la computación por reglas se inhibe, en caso contrario se computa mediante éstas.

- **El enfoque del competidor múltiple integrado de Stemberger (2007)**

Este enfoque de Stemberger (2007) nos presenta un modelo que cumple con dos de las características que se requerirían para explicar los datos del pasado en inglés:

- el *output* de la morfología flexiva para verbos regulares e irregulares debe ocurrir en un punto en el procesamiento en que las propiedades del sistema fonológico general están presentes, se requiere un solapamiento entre procesamiento morfológico y fonológico, en otras palabras, el procesamiento en paralelo;

- debe haber competición entre formas flexivas, regulares e irregulares y el verbo en forma no finita.

Este modelo plantea la existencia de tres rutas que aportan tres formas que compiten: la regular o regularizada, la irregular o irregularizada y la base no flexiva. La forma que obtiene salida es la más competitiva.

Respecto a este último aspecto, nos interesa la visión de competición que aporta: ésta debe ser considerada más que como una carrera de caballos, como una competición

canina en la que gana el mejor (como en la carrera de caballos), pero gana por tener ciertas características “preferidas”, no por ser el más rápido (Stemberger, 2007: 61).

De esta forma, cualquier factor que aumente la competitividad de determinado *output*, aumenta las probabilidades de esa forma y disminuye la de los competidores. Una de las consecuencias es que no importa si el mecanismo cognitivo envuelto en la ruta emplea el acceso al léxico o la combinación de morfemas, sino la competitividad de la forma generada en esa ruta.

2.2.4.3.- Presupuestos sobre la codificación morfológica.

En lo que se refiere a la cuestión del mecanismo único o dual, parece haber evidencias neurológicas del procesamiento dual, esto es, del uso de diferentes rutas para procesar formas regulares e irregulares, las primeras ligadas, en principio, a reglas generativas productivas y las segundas almacenadas en el lexicón. Con todo, ciertas formas irregulares presentarían también patrones, a modo de reglas, si bien, como hemos visto, no dependerían del sistema de reglas.

Asimismo, se hace necesario también considerar la competición como mecanismo de selección del *output*, aquí para el caso de formas regulares e irregulares que se disputan la salida. Hemos visto además que la imagen del concurso canino nos sirve para caracterizar mejor este fenómeno, puesto que la forma que “gana” es la que tiene las características adecuadas o preferidas.

Igualmente se ha puesto de relieve con Stemberger la necesidad de considerar la forma no finita junto a la regular e irregular en el procesamiento, entrando las tres en competición. En lo que respecta a la flexión verbal en español y portugués, tendremos que hacer algunos ajustes puesto que hay notables diferencias. La morfología verbal en las dos lenguas en causa es extremadamente rica si la comparamos con la del inglés y no necesitamos irnos al pasado para encontrar irregularidades; a esto hay que sumar la existencia de formas diferentes para el rasgo de persona.

2.2.5.- La codificación gramatical.

Aunque no sea uno de los aspectos principales de los que se ocupa este trabajo, queremos introducir algunas consideraciones sobre este proceso, que nos podrán ayudar a tener una visión global de la producción y sientan las bases para su tratamiento en la

ASL desde el punto de vista del conexionismo y futuras investigaciones en el campo del PLE-HE.

Una primera cuestión que hay que tener en cuenta es que, si bien se habla recuperando formas de palabras de la memoria, los enunciados se generan, se construyen. La conclusión lógica es que se debe poner énfasis en la habilidad de generalización de un modelo de producción de enunciados. Para acertar con el tipo de generalización, se debe comprender primero la naturaleza del *input* en la producción, esto es, del mensaje, y entonces considerar la proyección del mensaje en la secuencia de palabras.

En el caso de los significados y las formas de palabra la relación es arbitraria, si bien la proyección es fija. En contraste, un mensaje debe tener estructura interna para soportar la generalización a nuevos enunciados. Asimismo, el mensaje debe contener información suficiente sobre sus elementos para permitir que se seleccionen las palabras apropiadas y debe expresar las relaciones entre aquellos elementos, una especie de “quién hace qué a quién”. La dificultad para los que diseñan los modelos es cómo representar esa información. Son las investigaciones en lingüística las que aportan las ideas sobre qué información es necesaria en la representación del significado de un enunciado, pero la investigación sobre la naturaleza de la representación del mensaje es escasa.

Otra cuestión relevante es la variabilidad de la proyección de los mensajes en formas gramaticales. En primer lugar, tenemos la variación léxica; al contrario que las formas de palabras que están usualmente asociadas de forma no ambigua con los mismos sonidos, hay muchas formas de relación o proyección entre elementos del mensaje y palabras.

En segundo lugar, un mensaje se puede realizar mediante estructuras sintácticas diferentes sin que cambie su significado nuclear; es el caso, por ejemplo, de las llamadas voces activa y pasiva. La cuestión es que si el mensaje no determina la estructura, ¿qué lo hace? En inglés, la asignación de funciones gramaticales a los lemas es el primer determinante del orden de palabras y la función gramatical depende de la codificación léxica. En relación con esta cuestión se encuentra que cuanto más fácil es seleccionar una palabra para expresar un concepto sustantivo, más probable es que se codifique como sujeto. Esto implica que a los SN se les asigna una función gramatical en el orden en que sus lemas son seleccionados y en el orden de prominencia de la función gramatical (sujeto, objeto directo, objeto preposicional ...) Además, cuanto más

disponibles estén los elementos del mensaje así se colocan en las funciones gramaticales más prominentes que aquellos que estén menos accesibles. Estos factores conceptuales probablemente influyan en la asignación de funciones sintácticas indirectamente, teniendo prioridad en la selección del lema (Loebell y Bock, 2003; Chang *et al.*, 2000)

Esto parece indicar que la codificación gramatical es altamente oportunista: los elementos más salientes del mensaje son los primeros en lexicalizarse y los conceptos lexicalizados antes se asignan a los papeles gramaticales más tempranos como el sujeto.

Sin embargo, éste no es el único factor (la accesibilidad conceptual y léxica) que afectaría al orden de palabras y a la estructura del enunciado. Parece existir lo que se conoce como “*priming* estructural”, por el cual el hablante tiende a repetir las estructuras de los enunciados previamente utilizados, incluso cuando difieren en el contenido prosódico, léxico y conceptual¹⁶⁹. Por ejemplo, si se ha producido antes una pasiva, es muy probable que se produzca otra a continuación, y esto no tiene que ver aparentemente con los enlaces o relaciones de asignación de funciones sintácticas y papeles temáticos; parece que el *priming* estructural está relacionado con la estructura de constituyentes del enunciado más que con esa relación.

Más aún, sugieren que hay factores conceptuales que influyen cuando los elementos son lexicalizados y les son asignadas funciones gramaticales, mientras que la accesibilidad estructural tiene una influencia independiente que afecta al tipo de funciones gramaticales que se llenan (por ejemplo, sujeto y complemento directo para activas; sujeto y objeto preposicional para pasivas e intransitivas locativas).

De esta forma, la codificación gramatical no se realiza asignando los lemas ciegamente a las funciones sintácticas conforme se lexicalizan los conceptos. Los lemas deben ser marcados como información “relacionada con un evento determinado” para asegurar que las relaciones entre los elementos del mensaje no se pierden; de otra forma un agente podría convertirse fácilmente en el sujeto de una pasiva. Esto es lo que se conoce como “el problema de coordinación”.

En conclusión, la codificación gramatical es un auténtico desafío a la hora de crear un modelo por varias razones:

- se sabe poco de su representación de *input*, excepto que su estructura interna debe permitir generalizaciones;

¹⁶⁹ Podría haber una relación estrecha entre el “*structural priming*” y lo que en ASL se conoce como andamiaje.

- la proyección de conceptos en palabras es variable, tal como la proyección entre relaciones del mensaje y funciones gramaticales;
- la asignación de funciones está restringida pero no determinada por las relaciones del mensaje;
- hay efectos de *priming* estructural que sugieren la existencia de marcos estructurales.

Un modelo conexionista necesita demostrar efectos estructurales sin tener estructuras específicas y ligación de papeles temáticos sin funciones gramaticales explícitas; por otro lado debe hacer decisiones flexibles y oportunistas en la selección de palabras y estructuras.

Una interpretación del *priming* que abre la puerta a los modelos conexionistas se recoge en Loebell y Bock (2003). La influencia de una “*prime sentence*” persiste a lo largo de la producción de más de 10 enunciados estructuralmente no relacionados, lo que sugiere que el *priming* puede ser un tipo de aprendizaje implícito más que el resultado de activación de estructuras en la memoria a corto plazo.

En el *Structural Priming Model* (Chang *et alii*, 2000) se imita el efecto de *priming* estructural en la reproducción de la secuencia gramatical de un mensaje. Su propuesta es que el *priming* estructural es una forma de aprendizaje implícito, es decir, el mecanismo por el que el modelo aprende a producir enunciados es el mismo que causa el *priming* estructural.

El modelo utiliza una red que aprende a proyectar un mensaje estático en una secuencia de palabras, con niveles de activación diferentes entre los elementos del mensaje para determinar la secuencia. En este marco, el *priming* estructural resulta del algoritmo de aprendizaje, que sería el de retropropagación. El funcionamiento es el siguiente: cuando se produce una “*prime-sentence*” o secuencia inicial se producen cambios de peso que favorecen la producción de ese enunciado desde su mensaje. Esos cambios se generalizarían a enunciados estructuralmente próximos, de forma que el mensaje subsecuente, que podría estar asociado con más de una estructura, tendría más posibilidades de ser codificado usando la estructura de la secuencia inicial. Esto es posible porque los cambios de peso asociados con una proyección particular de mensaje/enunciado son compartidos con otras combinaciones mensaje/enunciado.

Proponen una relación cercana entre comprensión y producción. En particular sugieren que las representaciones contextuales que guían la producción secuencial surgen durante la comprensión. Ésta se supone que depende de una red que proyecta

secuencias de palabras en mensajes y los patrones de activación podrían ser usados directamente en la producción.

El *input* en la red es un mensaje, un conjunto de características semánticas que representan una única proposición. El mensaje es un vector con múltiples dimensiones que representa conceptos como "niño", acciones como "caminar" y papeles temáticos, y que permanece activado a lo largo de la producción. Las relaciones entre los participantes en el mensaje envuelve bloques asociativos de características con papeles temáticos.

En términos generales, este modelo realiza satisfactoriamente la hipótesis de que el *priming* es una forma de aprendizaje implícito y muestra que aquél es compatible con modelos conexionistas secuenciales que derivan la estructura de la experiencia, esa estructura viene del aprendizaje para comprender y para producir. El problema es que el modelo inicial no da cuenta de todos los datos de *priming* que aparecen en estudios anteriores, sin embargo parece que sus presupuestos sobre la estructura del mensaje serían los culpables en parte¹⁷⁰. En general, y como ya hemos apuntado, los modelos conexionistas son tan buenos como sus presupuestos sobre la representación del *input* y del *output*. De forma que hacen una reformulación, intentando corregir esos problemas, con cambios en la estructura de red y en la representación del mensaje.

2.2.6.- Sobre la conceptualización y la representación del significado.

Como señalan Von Stutterheimer y Nüse (2003: 82), a pesar del trabajo realizado en lo que se refiere a los otros dos componentes básicos de la producción del lenguaje (formulación y articulación), la conceptualización continua siendo *terra incognita*:

- no se ha especificado la naturaleza de los procesos envueltos;
- se desconoce el formato y unidades para construir una teoría del lenguaje del pensamiento.

Como hemos visto, el conceptualizador actúa cuando el hablante tiene una intención comunicativa y produce lo que se conoce como mensaje preverbal o *input* de

¹⁷⁰ Por ejemplo, el modelo asume bloques separados de unidades de mensaje para los cuatro papeles temáticos que utiliza, lo que tiene consecuencias que no se corresponden con la realidad:
- niega la posibilidad de que los papeles tengan una estructura similar, por ejemplo los locativos y los recipientes (condujo el mercedes a la iglesia; dio el mercedes a la iglesia).
- trata los papeles como categorías independientes de las acciones.

codificación. El material conceptual se vería sometido a una serie de procesos de planificación:

1) Segmentación: se extraerían unidades de ese conocimiento de base sin estructura ni organización. Por ejemplo, situaciones estáticas complejas serían divididas en diferentes estados o predicaciones, o bien situaciones dinámicas complejas se dividirían en eventos y procesos.

2) Selección: el hablante seleccionaría las unidades que quiere verbalizar así como los componentes por los que esas unidades se representarían (por componentes se entiende bloques conceptuales de construcciones como entidades, espacios, tiempos, propiedades o acciones).

3) Estructuración: los componentes deben ser estructurados en varios aspectos que conciernen a tipos de predicados y papeles argumentales, anclándolos en un marco referencial (por ejemplo, temporal y espacial) y la atribución de estatus informativo (asignación de tópico/foco).

4) Linearización: las unidades seleccionadas para la representación verbal deben ser linearizadas para ser transformadas en el medio unidimensional de la lengua.

Estos procesos operan en dos niveles: la planificación macroestructural o global y la planificación microestructural o local, incardinada y dependiente de la primera.

En lo que se refiere a la representación del significado, aspecto que realmente nos interesa para nuestros planteamientos, nos remitimos a Ratcliff *et al.* (2004). Su modelo se basa en representaciones visuales de objetos y representaciones perceptuales de descripciones verbales sobre los objetos. Estas representaciones formarían un conjunto de unidades de procesamiento no lineales organizadas en grupos y conectadas. Las unidades visuales y verbales reciben *input* externo y son unidades visibles.

La capa visual está especializada en la representación de información visual que se ha construido a partir de señales perceptuales o estímulos externos del entorno. Por ejemplo "es redondo", "es verde"...

Las unidades de la capa verbal representan una descripción del objeto formulable como un nombre ("animal", "pájaro"), propiedades visuales ("tiene ojos", "tiene ruedas"), propiedades funcionales ("puede volar") o propiedades enciclopédicas ("vive en África", "se encuentra en la cocina").

Las unidades visuales y verbales están conectadas bidireccionalmente con las unidades de la capa semántica, que no reciben *input* externo directo del entorno, son unidades ocultas que dependen de las unidades a las que están conectadas.

2.3.- TEORÍA DE ADQUISICIÓN.

“Las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas. Tejer una tela no es el invento de una araña anónima y genial, ni depende de si la araña ha recibido o no una educación apropiada o posee una mayor aptitud para actividades espaciales o constructivas. Las arañas tejen sus telas porque tienen cerebro de araña”.

Pinker, *El instinto del lenguaje*.

2.3.1. Las teorías de adquisición.

La psicología evolutiva o del desarrollo, en su estudio de la adquisición del lenguaje, ofrece una visión del aprendizaje del lenguaje que sirve como punto de referencia y marco donde encuadrar el aprendizaje de segundas lenguas sin que necesariamente esto suponga una identidad en el aprendizaje de una y otra.

Para aproximarnos a la teorías de adquisición partimos de una serie de principios que han venido marcando los diferentes enfoques del desarrollo cognitivo y caracterizan y dan nombre a las diferentes corrientes de investigación (Serra *et al.*, 2000: 18):

a) Asociacionismo.

Los conocimientos y habilidades se adquieren mediante los mecanismo de aprendizaje básico: condicionamiento clásico pavloviano, condicionamiento instrumental conductista y la imitación.

b) Cognitivismo.

- Innatismo: el hombre posee conocimientos y habilidades genéticamente determinados que se concretan en relación con el medio;
- Modularismo: concreta el innatismo proponiendo que el cerebro humano posee unidades especializadas, autónomas y de dominio específico como es el caso del lenguaje;
- Constructivismo: la dotación genética y el aprendizaje asociativo no determinan totalmente las habilidades, hay cambios mentales posibles a partir de la interacción

de subsistemas no dirigidos a un fin determinado y que son reutilizadas para nuevos fines, como es el caso del lenguaje;

- Emergentismo: concreta el constructivismo proponiendo que los cambios en la evolución y el desarrollo no sólo permiten nuevos objetivos adaptativos, sino que hacen emerger nuevas estructuras y habilidades.

c) Funcionalismo.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje son el resultado de la interiorización de habilidades y conocimientos que la cultura pone a disposición de los niños y que éstos, gracias a un uso interactivo tutelado, van incorporando.

La cita con la que abrimos este apartado (Pinker, 1999: 18) nos remite a una visión específica del desarrollo del lenguaje, encuadrada en el innatismo según el cual las estructuras cognitivas son parte de un programa genético. El modelo de adquisición que tomamos como base es por su parte de naturaleza emergentista y nos presenta una imagen alternativa a esta concepción¹⁷¹ y que tiene como protagonistas, en lugar de la araña, a las abejas y sus panales de diseño hexagonal. Para el innatismo, las abejas tienen un instinto, una predisposición genética a realizar este diseño de forma hexagonal. La otra opción es pensar que el panal es “el resultado emergente de un proceso interactivo”: las celdas se construyen con forma esférica inicialmente, pero en el panal, al colocarse juntas para ahorrar espacio, cada celda queda rodeada de otras seis, de forma que la presión entre ellas hace que se produzca un hexágono. Por lo tanto, no es necesario suponer que la abeja tiene el conocimiento innato de diseñar hexágonos en los panales; el resultado es una propiedad que surge de un sistema dinámico, la causa no está en el sujeto ni en el medio, sino en la interacción entre ambos.

Esto es lo que aportan los emergentistas a la explicación del desarrollo: es concebible un sistema computacional que, a partir de ciertas predisposiciones (tener cerebro de abeja o tener cerebro de humano) y como consecuencia de la interacción con el medio, haga que emerjan determinados fenómenos de cambio evolutivo.

¹⁷¹ Elman (1996) *Rethinking innateness: a connectionist perspective on development*. Citado por Luque y Galeote (1997: 6-7).

2.3.2.- El enfoque emergentista: el modelo de competición.

El Modelo de Competición es un modelo de adquisición y procesamiento de la lengua de tipo empirista cuya versión última es el llamado Modelo Unificado (2008) y que se ha ampliado desde su explicación del desarrollo a otros fenómenos lingüísticos como el que a nosotros nos interesa, el de ASL; por otro lado, el modelo de competición toma algunos de sus principios del conexionismo de forma explícita, si bien es cierto que no se considera una teoría conexionista, sino que se declara emergentista¹⁷². En cualquier caso, se ha convertido en una alternativa sólida a los modelos derivados del paradigma dominante, desafiando directamente al modelo desde esa posición empiricista que hemos señalado¹⁷³.

Los primeros pasos en la elaboración del modelo son dados a finales de los 70 y se desarrolla en los años 80. A partir de esa primera formulación del modelo se llevaron a cabo una serie de trabajos empíricos que daban soporte al modelo y se centraban en el procesamiento de enunciados en diferentes lenguas. En esta primera formulación de la teoría están ya presentes los principios fundamentales del modelo que pasamos a comentar.

2.3.2.1.- La competición.

La idea principal del modelo es, como su nombre indica, la competición: se considera que el procesamiento es competitivo en el sentido darwinista clásico. De hecho MacWhinney (1988: 64) establece un paralelismo con los ecosistemas: cada especie se adapta a un nicho ecológico o hábitat y, en éste, los individuos compiten con miembros de su especie al tiempo que cooperan en la competición contra otras especies. En el procesamiento de la lengua se produciría un fenómeno similar; por ejemplo, cuando oímos un mensaje, muchas ideas o conceptos bullen en nuestra mente, pero sólo unas pocas son elegidas como reacción al estímulo. En definitiva, el procesamiento consiste en un proceso de decisión en el que hay varios candidatos compitiendo y tales candidatos serán las unidades lingüísticas correspondientes.

Comenta McWhinney (1988: 65) que la noción de competición, que es ampliamente aceptada entre los psicólogos, es sin embargo un terreno desconocido para

¹⁷² Véase, por ejemplo, MacWhinney (2006b).

¹⁷³ Véanse, por ejemplo, MacWhinney (1994) y MacWhinney (2006b).

los lingüistas, refiriéndose explícitamente a generativistas. En este sentido, la alternativa que propone y de la que se sirve su modelo sería el funcionalismo no formalista; ahora bien, éste tampoco estaría exento de problemas desde el momento en que no es una teoría explicativa, no incluye principios del procesamiento de la lengua con valor predictivo.

2.3.2.2.- La competición en el procesamiento.

En la comprensión, el primer movimiento competitivo se desencadenaría al oír la señal de habla. Concretamente se analizarían las propiedades físicas de la señal auditiva y se encontrarían series de propiedades fonéticas que corresponderían a varios tipos de segmentos de la lengua. La competición se produciría entre las posibles lexicalizaciones de los fragmentos de la información auditiva.

Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta en esta concepción del procesamiento y que resulta interesante a la hora de considerar la ASL, es que la competición no se basa en hacer corresponder el *input* con el lexicon, sino en hacer corresponder el lexicon con el *input*: las unidades tratan de encontrarse, de reconocerse en ese *input*, mediante un procesamiento paralelo de búsqueda de correspondencia.

El otro aspecto relevante es que el lexicon es considerado como el mayor controlador de la segmentación del flujo de habla. Una vez que se acumulan suficientes señales o marcas para apoyar la selección de una unidad de las que están compitiendo, ese elemento se segmenta como parte conocida del *input* auditivo. Por otro lado, si la palabra no coincide, se busca alguna correspondencia próxima. Esto tiene fuertes implicaciones para la ASL, especialmente en el caso de lenguas próximas o simplemente en el caso de cognatos L1 / L2, puesto que supone que el propio procesamiento de la L1 utiliza estos mecanismos que se relacionan con la transferencia.

Por supuesto, esta segmentación guiada por el lexicon no sólo se basa en sus propios elementos y marcas, también influirían en la detección de elementos léxicos palabras asociadas o ideas en el contexto, la sintaxis, etc.

Una vez que diferentes entradas léxicas están activadas para la comprensión del enunciado, se tendría una especie de idea vaga o aproximada de lo que se nos quiere transmitir. El paso siguiente es poner en relación esos elementos. Para ello la lengua se sirve de un sistema de papeles o roles con sus correspondientes marcas identificativas. Al igual que en una entrada léxica existe una relación entre forma y función, lo mismo

sucedería con los roles, definidos como formas de explicar funciones relacionales. Así, los roles tendrían una forma determinada, por ejemplo, por el orden de palabras o indicadores morfológicos, y su función se referiría a las relaciones significativas subyacentes que permiten la interpretación semántica.

Este planteamiento refuerza el papel del lexicón como controlador del procesamiento, puesto que la unidad léxica establece esos roles a partir de su “descripción de valencia”. De esta forma, dentro del lexicón, cada elemento poseería esa valencia que indica sus conexiones a roles y marcas de roles, esto es, que determina el tipo de elemento con el que se puede combinar.

Según el modelo, habría también competición de roles, en el sentido de que las marcas tienen una determinada fuerza en la identificación del rol y los huecos de rol activarían elementos competidores.

Un tercer tipo de competencia, que se contempla en la comprensión y que queremos reseñar, estaría relacionado con la polisemia: una determinada entrada puede activar diferentes significados o interpretaciones entre los cuales hay que elegir. También en este punto entrarían en juego factores sintácticos o rasgos semánticos de otros elementos léxicos que propagan la activación.

En lo que a la producción respecta, son las ideas o intenciones del hablante, más concretamente las propiedades de éstas, las que desatan la competencia entre las entradas léxicas, siguiendo las mismas “reglas del juego” que veíamos en el caso de la comprensión. No obstante, la primera elección parece que estaría relacionada con el tipo de acto de habla, que junto al tópico y la selección del verbo tendrían su impacto en el “empaquetamiento” general del enunciado, esto es, en su lexicalización.

De la misma forma que antes nos hacíamos eco de la competencia en relación con la polisemia, en la producción queremos llamar la atención sobre la competición de alomorfos en la activación de determinados elementos. El caso que nos presenta tiene que ver con la morfología; concretamente, se trata del sufijo de plural en inglés. Las formas que compiten serían [z], [s] e [Iz] y dicha competición, en este caso, es resuelta por las marcas activadas por la raíz. Por ejemplo, en el caso de [Iz] es la marca fonológica sibilante de final de palabra (por ejemplo, *bonus-bonuses*).

2.3.2.3.- Las marcas.

Otro de los conceptos fundamentales del modelo de competición es el que tiene que ver con las “marcas” (en inglés *cue*) en el procesamiento y en la adquisición. Estas marcas son señales o indicadores de superficie de un determinado contenido funcional. Así, las marcas relacionadas con el orden de palabras, el rasgo [+ animado] del nombre o la concordancia sujeto-verbo pueden ser, en determinados contextos y lenguas, indicadores de agentividad.

Los experimentos típicos de los años 80 dentro del modelo de competición sobre procesamiento y marcas consistían en presentar a los sujetos de estudio enunciados transitivos simples y pedirles que decidieran qué nombre era el agente.

En los años 90, la experimentación se hará con procesamiento *online*, esto es, midiendo los tiempos de reacción, aportando una visión más compleja de la interacción entre las marcas de determinados contenidos funcionales en las lenguas de estudio.

Para presentar los elementos básicos que se derivan de la noción de marca, nos guiaremos por el Modelo Unificado (MacWhinney, 2008). En esta última versión de la teoría se establece en primer lugar que la “fuerza” de una marca es un constructo psicológico, medido en los experimentos del modelo, en los cuales estas marcas o indicadores están en conflicto en los enunciados.

La “marca” tiene además otros atributos como validez, disponibilidad y fiabilidad, que son consideradas propiedades del *input*. En primer lugar, para establecer la validez de las marcas en una lengua, se hace un recuento de marcas plasmado en un listado de las mismas, y se establece la disponibilidad relativa y la fiabilidad de cada una de ellas. La disponibilidad, se refiere a la presencia de la marca, pero se puede considerar también de forma contrastiva; por ejemplo, si tenemos dos nombres animados, la marca está disponible, pero no está disponible contrastivamente.

La fiabilidad de la marca se refiere a si ésta lleva a una conclusión correcta cuando se toma en consideración (independientemente de si está disponible siempre o no). De esta forma, la validez de marca es el producto de la disponibilidad y la fiabilidad que el modelo se encarga de medir.

2.3.2.4.- Teoría de aprendizaje.

Presentamos aquí el diseño básico de la teoría de adquisición L1¹⁷⁴ que, junto con el punto siguiente de relación entre el conexionismo y el modelo, nos permitirá entender mejor la propuesta última del Modelo Unificado.

Como ya hemos visto, el lexicón es el elemento controlador del procesamiento y este papel central se refleja también en la adquisición. Según el modelo, el niño debe adquirir, en primer lugar, la estructura conceptual de la lengua, planteado en términos de construcción de la topografía de un mundo semántico interno. El paso siguiente consistiría en la construcción del lexicón donde se sitúan las asociaciones entre sonidos y conceptos de las entradas y las asociaciones relacionadas con los roles requeridos por las mismas.

En el primero de ellos, la formación de conceptos o creación de una topografía semántica, el niño se plantea algo así como “un conjunto de cosas sobre las que quiere hablar”, desarrolla unas intenciones comunicativas o lo que podríamos llamar significados y que el modelo presenta como funciones que están tras las formas de la lengua; en este sentido se considera que se trata de un aprendizaje funcional. La idea básica es que primero se desarrolla esa topografía semántica antes de asignarles forma a las palabras. Esto no es óbice para que exista también un aprendizaje formal en el que el niño selecciona una forma y la proyecta en partes de la topografía semántica sin que ésta se haya construido o explorado, el niño busca una función que atribuirle y se formularía una hipótesis.

En el segundo paso, entrando en la construcción del lexicón, tendríamos la construcción de la relación entre sonidos y conceptos, esto es, se trata de asociar un grupo de rasgos semánticos a un patrón fonológico. En la construcción de asociaciones hay tres grandes procesos: segmentación, codificación episódica y extracción de marcas.

La segmentación consiste en la detección de cadenas fonológicas de las entradas léxicas y constituiría el “descubrimiento” de la forma de las unidades o palabras.

La codificación episódica consiste en relacionar el patrón fonológico con el conjunto de rasgos que ha desarrollado en su topografía semántica, un aprendizaje que se apoya en el *input*. Esta codificación episódica se almacenaría y se convertiría en el núcleo confirmado del significado que se ha hallado. Un número suficiente de episodios

¹⁷⁴ Seguimos a MacWhinney (1988, 1989).

proporcionará la base para el aprendizaje del elemento en causa. Se considera también la posibilidad de que se use la nueva palabra más allá de la topografía del núcleo confirmado, esto es, que se formulen “hipótesis” sobre la extensión del territorio completo de los rasgos.

El tercer proceso es el de extracción de marcas; en principio, las marcas serán los rasgos del “primer ejemplar”, la exposición repetida proporciona una cantidad de datos episódicos que se usarían para determinar los límites o, en otras palabras, para esculpir la topografía semántica.

(MacWhinney, 1989)

El modelo considera también la posibilidad de que un determinado contraste falle en la codificación episódica y se produzca variación libre. Por su parte, la adquisición de papeles, alomorfos y la resolución de la polisemia son concebidos también tomando como punto de referencia estos procesos. En lo que atañe a los alomorfos, se considera que cuando se encuentra un significado que toma dos formas, ambas se asocian al significado y se almacenan como formas completas. Luego se deben extraer las marcas para elegir una u otra, marcas que pueden ser de diferente naturaleza (fonológica, semántica o léxica).

2.3.2.5.- El conexionismo y el modelo de competición.

La noción de competición es un hecho central en los modelos conexionistas donde las unidades compiten para la selección en términos de activación y es en este punto donde entre conexionismo y modelo de competición se tiende un primer puente. Esta coincidencia de principios o presupuestos hizo que en ciertas áreas como la morfofonología se hubiese implementado el PDP completo, si bien no había una traslación completa (MacWhinney, 1988).

El vínculo con el conexionismo del modelo de competición se hace patente en MacWhinney y Leinbach (1991), que tras examinar los 13 problemas del modelo de Rumelhart y McClelland, construyen una nueva simulación, con nuevas formas de representación de *output*, arquitectura remozada, nuevo algoritmo de aprendizaje y usando un corpus también diferente.

Las unidades de *input* codifican dos tipos de información: rasgos distintivos convencionales del inglés (en lugar de los criticados rasgos *wickel*) y posición en el

marco silábico¹⁷⁵. En lo que respecta a la arquitectura, hay también dos capas de unidades ocultas como en el modelo original, pero se introduce una conexión que copia el *input* directamente en el *output*. Esto se debe a que se diseña la red para tratar el aprendizaje de formas como modificaciones de la forma fonológica “básica” del presente, tal y como sucede en estadios tempranos del aprendizaje L1. Además, como algoritmo de aprendizaje, sustituyen el “*perceptron convergence procedure*” de Rumelhart por el de retropropagación.

Introducidos estos cambios, encuentran que de los trece problemas reseñados, se resuelven doce de ellos, quedando sin resolver el llamado problema del “acceso directo”, que apunta hacia el hecho de que no se represente el acceso al pasado desde un significado. En cualquier caso, sostienen que sería posible resolver el acceso colocando nodos locales que proyecten un significado en un patrón fonológico.

En MacWhinney (1994) se realiza una revisión de la propuesta anterior en la que salen a la luz cuatro problemas concretos que se derivarían del problema que les quedaba por resolver en 1991: la dependencia de las marcas fonológicas, en el sentido de que el modelo, como hemos visto, sólo funcionaba por conversión de sonido a sonido, sin conversión significado a sonido. En producción y comprensión, los sonidos y los significados de las raíces y afijos estarían disponibles paralelamente y, por lo tanto, el modelo debe contemplar el significado en su estructura. El principal escollo es que los modelos conexionistas que incorporan el significado tienen problemas a la hora de aumentar el número de elementos, de tal forma que la incorporación de esos significados llega a colapsar el poder computacional de la red.

La conceptualización alternativa que se planteaba en 1991, la de servirse de modelos conexionistas localistas, es descartada y se plantea explícitamente un modelo de competición conexionista.

Concretamente se trata de un sistema para extraer categorías léxicas y un método para almacenar esas categorías como propiedades de los elementos léxicos, con una computación paralela e interactiva, que extiende la capacidad de la red. Tal modelo fue desarrollado inicialmente en Gupta y MacWhinney (1992), pero en esa primera versión se volvió a alcanzar ese techo o límite de procesamiento al llegar a cierto número de

¹⁷⁵ Se utilizan dos tipos de marco silábico, el marco desde la izquierda para palabra trisílaba que es CCCVCCCVVCCCVVCCC, donde la palabra *bet* encajaría como bCCeVtCCVCCCVVCCC, con la t como consonante inicial del grupo, y el marco desde la derecha (que representa la coda) VeCCt, donde la t es consonante final. El uso de esta información se justifica a partir de estudios de fonología segmental y trabajos empíricos en el procesamiento y adquisición de la lengua.

asociaciones. De esta forma lo que se plantea es la necesidad de profundizar en la estructura léxica del ítem de forma que cada elemento, como nodo, estaría interconectado manteniendo al menos una de las cinco conexiones siguientes:

- receptores fonológicos que activan el ítem por el *input* fonológico;
- receptores conceptuales que activan interpretaciones visuales y conceptuales del elemento;
- activadores motores que activan la forma articulatoria;
- conexiones sintácticas que activan elementos especializados en la extracción de categorías léxicas;
- inhibidores de cohorte que funcionan bloqueando competidores fonológicos o semánticos;

Estos cinco tipos de información serían suficientes para controlar el aprendizaje en el modelo de competición conexionista, es decir, para permitir su viabilidad como modelo de aprendizaje del léxico. El modelo funcionaría de la siguiente forma:

1) Adquisición de imagen auditiva.

Las redes léxicas disponibles tienen conexiones a unidades auditivas (fonemas) pero la fuerza de las conexiones a patrones auditivos particulares varían (conjuntos de fonemas). Así, al oír una determinada forma, varias redes reciben activación, pero sólo unas pocas se imponen con un mayor grado de respuesta y las conexiones de inhibidor de cohorte ayudarían a que una emerja como ganadora. De forma que la red ganadora comenzará a adaptarse como reconocedora de ese patrón de sonido y, al volver a oír una palabra, esta red tendrá ventaja y continuará sintonizándose para reconocer la palabra en competición.

2) Codificando el orden.

El paso siguiente es que las unidades receptoras fonológicas empiecen a responder a marcas de *input* auditivo en el orden serial correcto: para adquirir una determinada palabra, habrá varias redes léxicas con unidades receptoras fonológicas que respondan a los sonidos individuales. Inicialmente el orden no está fijado; sin embargo la tendencia es activar primero los sonidos que aparecen en primer lugar. La red que haga esto de manera más eficaz tendrá ventaja la próxima vez que oiga la palabra y la unidad se irá sintonizando progresivamente para reconocer la palabra en la secuencia

lineal correcta: tendrá una activación más rápida que otra que sólo reconozca sonidos sin orden particular.

3) Enlazando con el significado.

Algunos nodos están conectados con unidades de imagen visual y conceptual, y cuando se usa la palabra en un contexto significativo, esas unidades se activan en relación con las auditivas y se establece una asociación. Estas redes conectadas tienen una mayor activación y son capaces de inhibir competidores.

4) Formación de cohortes.

Las conexiones inhibitorias se establecerían entre vecinos fonológicos o semánticos y se fortalecen cuando la identidad de redes de palabras particulares empiezan a emerger. Así se formarían cohortes auditivas y campos semánticos.

5) Aprendizaje articulatorio.

El aprendizaje de la forma articulatoria está condicionado por el aprendizaje previo de su forma auditiva. Cuando se activa una palabra, las unidades auditivas se activan en el orden correcto y cada unidad auditiva estimulará las unidades articulatorias próximas correspondientes; sin embargo, el control total de la articulación requiere conexiones directas de la red con el córtex motor sin mediación auditiva. Al formarse esas conexiones directas la importancia del andamiaje auditivo disminuye.

6) Segmentación.

En este punto sólo cabría añadir algunas cuestiones concretas a lo que ya expusimos anteriormente, recordemos que en la lengua temprana de los niños tiene que haber segmentación que envuelve contraste entre elementos conocidos y material nuevo. El uso del lexicon estimula así el aprendizaje de nuevos elementos, llevando a la segmentación correcta y al aprendizaje. Esto hace que se incluya el aprendizaje de la flexión como un subcaso del aprendizaje léxico.

Podría ser un ejemplo en español y portugués la palabra “gato”: si el niño oye “gatos” tendríamos “gato” (conocido) + “s” (desconocido). A partir de ahí se asociaría la “s” con el plural.

Se apunta además que en inglés el uso productivo del plural es tardío, lo que indicaría que el proceso de segmentación tiende a trabajar primero con elementos con

separación prosódica y fonológica relativamente clara y la naturaleza extrasilábica del plural tendería a retrasar el proceso de segmentación.

7) Alomorfos y polisemia.

Si bien lo “ideal” sería que cada palabra tuviese una forma y un significado, rara vez es el caso, así tenemos alomorfos y polisemia. Nos interesa el procesamiento propuesto por el modelo para los alomorfos: cuando se recibe éste como *input*, el sistema tratará de crear una nueva forma como variante de la ya existente. Esto se haría mediante un procedimiento de correspondencia al activar las mismas unidades sintácticas y semánticas y sólo diferir en algún rasgo fonológico. La incorporación de formas fonológicas múltiples en una sola entrada permite al sistema la variación alomórfica, que entra en competición en el proceso de “resolución alomórfica”. La polisemia y la resolución de la polisemia serían similares, cambiando de plano.

En Li *et al.* (2004) se presenta un modelo de red neuronal para la explicación del desarrollo léxico llamada DevLex. Se trata del primer modelo de adquisición del desarrollo léxico a gran escala basado en redes autoorganizativas y está diseñado para combinar las propiedades dinámicas del aprendizaje con la adaptabilidad de los modelos de representación (relacionadas con las redes constructivistas) y conseguir un modelo que sea capaz de adquirir un vocabulario en continua expansión y cuya representación se enriquezca con los contextos lingüísticos a lo largo del tiempo.

Este desarrollo es fundamental por cuanto se consigue la superación de tres limitaciones o problemas graves de los modelos conexionistas¹⁷⁶:

1) Uso de *input* no real: se refiere tanto al uso de representaciones de *input* artificialmente generadas como al uso de representaciones localistas, limitadas a pequeños conjuntos de vocabulario. Para superar este problema, el DevLex usa *input* parental realista de la base de datos CHILDES.

2) Uso del algoritmo de retropropagación como base de entrenamiento para la red. En la lengua real los niños no reciben retroalimentación constante sobre lo que es incorrecto o el tipo de corrección de errores que proporciona la red. Esto lleva al modelo de red autoorganizativa (SOM siglas de Self-Organizing Map).

¹⁷⁶ Aspecto que es explícitamente apuntado como uno de los objetivos del DevLex.

3) El problema de la modelación de la naturaleza incremental del crecimiento léxico. Se trata del fenómeno de interferencia catastrófica que colapsaba el poder computacional de la red al llegar a cierto número de unidades, que impide un lexicón de expansión dinámica.

El otro bloque de objetivos del modelo, además de superar esas limitaciones, es dar cuenta de tres fenómenos psicolingüísticos específicos, constatados empíricamente:

a) La topografía cortical y la representación de las categorías: estudios neuropsicológicos y de *neuroimaging* demuestran la existencia de áreas corticales que responden a la activación de diferentes categorías lingüísticas (como ya hemos visto que también sucedía en relación con la codificación morfológica) y han sido consideradas como evidencias de la modularidad innatista. La explicación alternativa emergentista se ve sustentada por el DevLex, que da cuenta de la emergencia y organización de las categorías lingüísticas en la representación léxica temprana, sin que ésta esté predeterminada en el código genético.

b) La dinámica del vocabulario, referente al cambio del desarrollo del vocabulario temprano: entre los 18 y los 20 meses el vocabulario crece rápidamente, en lo que se conoce como “explosión léxica”, asociada a la cual hay un período de confusión en el uso de algunas palabras (“*naming deficit*”). Esto se puede interpretar como dificultad en la recuperación léxica al existir un gran número de palabras en competición. Sin embargo, se ponen de relieve otros factores importantes: estaríamos ante un período de organización y reorganización léxica que tiene importantes implicaciones para la ASL. Concretamente, se observa que pares de palabras semánticamente próximas tienen más posibilidades de ser sustituidas una por otra cuando el aprendiz reconoce sus rasgos semánticos compartidos. Los ejemplos que dan son los pares *put/give* o *take/bring*. Se trata de un momento de reorganización en el que las unidades pasan a estar más próximas en el espacio semántico por reconocimiento de sus rasgos, pero se produce la confusión porque las distinciones no están todavía refinadas.

c) La edad de adquisición (AoA “*age of acquisition*”). Ésta parece ser un mejor índice predictivo de la latencia del procesamiento de una palabra que su frecuencia: las personas son más rápidas leyendo y atribuyendo nombre cuando se trata de palabras adquiridas tempranamente en comparación con las que se adquieren más tarde. Estos

efectos de edad de adquisición son importantes porque limitan los modelos conexionistas en el sentido de que deben tener tanto plasticidad como estabilidad en la representación para permitir este fenómeno.

Antes de pasar a las conclusiones y explicaciones concretas de los fenómenos psicolingüísticos, hacemos una presentación esquemática del modelo y su funcionamiento.

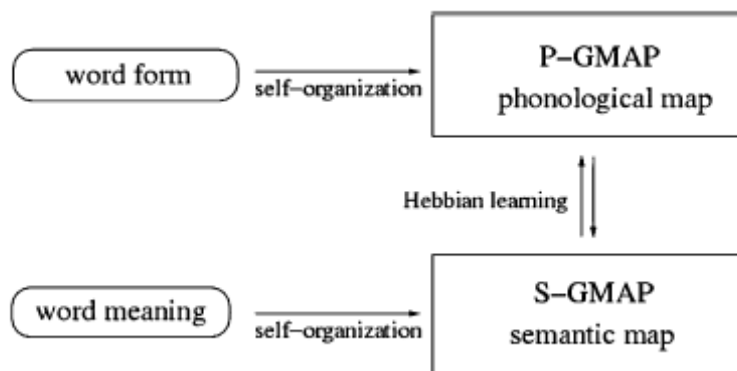


Fig. 24.- Representación gráfica del modelo DevLex de Li *et al.* (2004).

Como podemos ver en la figura 24, hay dos mapas de crecimiento autoorganizados llamados GMAP. El primero, llamado P-GMAP, sería el mapa fonológico y en él se organiza la forma de palabra o información fonológica, esto es, procesa la información fonológica. El segundo, el S-GMAP, es el mapa semántico organizador del significado del elemento léxico, encargado por tanto del procesamiento de la información semántica. Los GMAPs están conectados por enlaces asociativos actualizados por el “*Hebbian learning*”, que es el algoritmo de aprendizaje y que sirve para actualizar los pesos asociativos entre los nodos. A la izquierda de la figura vemos la forma de palabra y el significado de palabra que serían presentados a la red como *input*.

La combinación del algoritmo con la autoorganización da cuenta del proceso por el cual el aprendiz establece las relaciones entre forma y significado basándose en la frecuencia en que coocurren y la fuerza con la que son coactivados en la representación.

El funcionamiento del modelo en la producción comenzaría con un estímulo de *input*, la representación del significado de la palabra, que hace que el S-GMAP cree un patrón de activación de *output* que se propaga al P-GMAP a través de los vínculos

asociativos y crea su correspondiente patrón de activación, el peso de ese vector es comparado con las formas del lexicón y la que más se aproxime es seleccionada o recuperada como forma de palabra.

La operación del DevLex consta de tres procesos:

- formación de representaciones distribuidas de palabras (fonológicas y semánticas)
- organización del GMAP
- formación de enlaces asociativos entre forma y significado.

Los dos últimos ocurren simultáneamente, el primero se produce de forma relativamente independiente de los anteriores y sería, como indican Li *et al.* (2004: 1348, traducido), “*el proceso en el cual el niño extrae la información fonológica y semántica de contextos léxicos (enunciados) durante la comprensión*”. La hipótesis es que la formación del significado de las palabras es un proceso gradual y lleva más tiempo que la extracción de la forma de palabra.

Asimismo, hay que señalar que el DevLex es una combinación de los modelos conexionistas SOM y ART que son usados como modos de procesamiento, el SOM para la organización del mapa y el ART para el crecimiento del vocabulario. La transición de SOM a ART correspondería a procesos de maduración funcionales y anatómicos, el modo ART resuelve los problemas de confusión tras la explosión léxica. Básicamente durante el modo SOM la red establece los contornos del espacio léxico, la estructura básica y la topografía del lexicón; en modo ART de aprendizaje, la red puede añadir más palabras y refinar la sintonización de la estructura inicial. Esta consideración se basa en la hipótesis de que el niño puede adquirir rápidamente el vocabulario si el espacio básico del lexicón está establecido.

De las conclusiones a las que se llega en este trabajo queremos resaltar aquellas que pueden ser útiles para nuestros planteamientos. La primera de ellas es la existencia de un proceso de organización emergente, gracias al cual se pueden localizar regiones con diferentes funciones cognitivas, los “*brain centers*” de la neurociencia cognitiva para nombres, verbos, frutas... La simulación demuestra, además, que la emergencia de categorías es posible a lo largo de estadios de aprendizaje, con una competición y plasticidad tempranas para la organización y reorganización de los miembros de la categoría.

Respecto a la confusión léxica en el desarrollo temprano del léxico, se identifican factores cruciales como que estaría relacionada con la densidad de palabras

del GMAP, medida como la cantidad de palabras que hay en el vecindario del nodo objeto. Destaca el hecho de que la confusión ocurre más frecuentemente con los nombres que con otras categorías, puesto que es la más poblada del GMAP (de lo que hay evidencias empíricas). Pero la confusión léxica no está sólo relacionada con la cantidad de nombres, sino también con las similitudes semánticas entre las palabras. Las palabras que se confunden están semánticamente próximas. Además, tanto las representaciones como las asociaciones, contribuirían a las confusiones; dado que las palabras semánticamente próximas son más difíciles de distinguir en la representación, también serán más difíciles de recuperar cuando compiten en la producción.

2.3.2.6.- Los mapas asociativos, mapas auto-organizados o SOMs.

Esta teoría¹⁷⁷ considera que el conocimiento lingüístico está organizado en este tipo de mapas que basan su computación en un entramado de casillas bidimensionales que contienen un conjunto de neuronas o unidades que están conectadas al *input* y a las unidades vecinas a la vez. El conocimiento lingüístico se almacenaría en este tipo de mapas que tienen la propiedad de autoorganizarse y no están predeterminados biológicamente.

Los mapas aprenden en un proceso que envuelve tres fases:

- Fase 1: las unidades reciben activación del *input* y cada unidad computa su activación.
- Fase 2: las unidades compiten a través de inhibición local de sus vecinas y la unidad que mejor corresponde al *input* emerge como ganadora.
- Fase 3: los pesos de las unidades de respuesta se reajustan para aumentar la precisión de la activación en futuros procesamientos.

Una consecuencia del procedimiento de ajuste de pesos es que las unidades próximas tienen un mayor grado de posibilidad de respuesta a patrones similares de *input*, esto es, *inputs* similares tienden a activar unidades próximas en el mapa. Esta característica de ajuste es la que permite al mapa tener ese carácter auto-organizativo.

¹⁷⁷ Seguimos la versión de MacWhinney (2008).

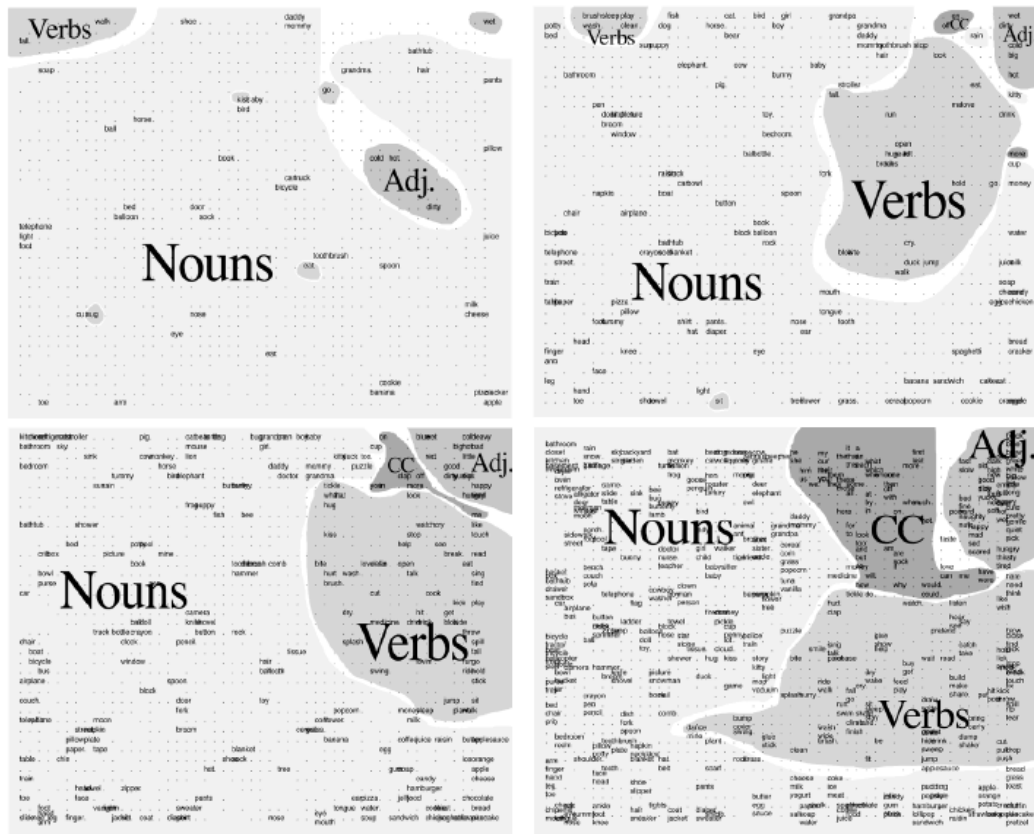


Fig 25.- Red léxica en desarrollo de MacWhinney (2008).

Por otro lado, queremos destacar que se han apuntado una serie de propiedades de los mapas asociativos que corresponden a propiedades estructurales y de procesamiento del cerebro (frente a los problemas iniciales de implausibilidad biológica de los modelos conexionistas):

- la inhibición (comentada en la competencia);
- la maximización de la conectividad local que corresponde a la preferencia por conexiones cortas en el cerebro;
- la emergencia de representaciones locales mediante unidades interconectadas, que permite que, si una unidad particular se destruye, el sistema sea todavía capaz de responder apropiadamente (aunque no tan certeramente);
- el atrincheramiento y la pérdida de plasticidad que muestran los mapas a lo largo del tiempo coincide con lo que sucede con el cerebro;
- los mapas aprenden por autoorganización y no por retropropagación como en los primeros modelos; esta forma de aprendizaje corresponde a los patrones de conectividad local unidireccional observados en el córtex cerebral.

Parece, en definitiva, que la estructura de los mapas asociativos o SOMs se ajusta bien a la naturaleza de las regiones corticales y conexiones del cerebro humano, resolviendo problemas de plausibilidad biológica de las redes neurales conexionistas iniciales.

2.4.- CONEXIONISMO, EMERGENTISMO Y TEORÍAS DE ASL.

En el campo de la ASL, a finales de los 90 se hace cada vez más patente que se vive una situación de cambio y se avecina una profunda renovación en las teorías de adquisición del lenguaje y, en ese punto, como señala Ellis (1998: 642, traducido) “*la rueda todavía está girando*”. Los presupuestos de la GU se desafían sistemáticamente y se reclama el abandono del autismo generativista con su estudio aislado de la facultad del lenguaje, divorciado de aspectos sociales, biológicos, cognitivos y de la experiencia.

En el marco de esta renovación confluirán conexionismo y emergentismo, siendo éste último el que aporte un modelo más consistente para la explicación de la ASL. De hecho estos dos enfoques aparecen unificados como modelos conexionistas/emergentistas y recogidos con el nombre alternativo de *constructivistas* en Gass y Selinker (2008: 219). Los modelos de los dos enfoques convergen a partir del hecho de que ponen el énfasis en el uso (son modelos ambientalistas en este sentido); el conexionismo y el emergentismo son enfoques teóricos que parten de la base de que las representaciones lingüísticas son aprendidas como resultado de mecanismos de aprendizaje que son expuestos a datos lingüísticos como parte del entorno social (Ellis, 1998; Mellow y Stanley, 2002) y consideran la adquisición como un proceso de extracción de regularidades (o patrones) del *input*.

El conexionismo, por sí mismo, no atrajo a muchos investigadores de ASL; a pesar de su carácter de prometedor camino para ésta, pocos estudios optaron por este marco. En la década de los 90 la discusión se situó en un plano casi estrictamente teórico con la exposición de argumentos a favor y en contra del potencial de los modelos conexionistas para proporcionar una teoría de ASL¹⁷⁸.

La aproximación del emergentismo, representado por el modelo de competencia, al conexionismo se produce, desde el punto de vista de los primeros, porque éste

¹⁷⁸ Véase Mellow y Stanley (2002) para los desarrollos principales en esta línea de argumentación proconexionista dentro de la ASL.

proporciona una serie de herramientas para explorar las condiciones en que las propiedades emergentes surgen. En otras palabras, el conexionismo estaba (de)mostrando la emergencia en paralelo a la propia corriente emergentista.

Además, la competición, elemento fundamental en el modelo, es un hecho en los modelos conexionistas¹⁷⁹ y en MacWhinney y Leinbach (1991) y MacWhinney (1994), que construyen una nueva simulación de la red de Rumelhart intentando solventar los problemas que ésta había presentado.

2.4.1.- Teorías conexionistas.

*“Transfer is precisely what
connectionist models are good at”*

Gasser

Los intentos de trasladar el conexionismo a la ASL son escasos y encuentran algunas dificultades para hacerse un lugar en el área. El conexionismo no ha dejado de ser un “prometedor camino” por el que pocos se adentraron.

Las principales aportaciones se han producido en lo que podemos denominar núcleo de presupuestos teóricos para modelos de ASL, como podemos ver en Gasser (1990).

Sin embargo, se ha ido viendo cómo el enfoque conexionista por sí solo aporta una contribución limitada al aprendizaje de las lenguas. De esta forma, se ha visto complementado con otros tipos de explicaciones. Es lo que se plantea, por ejemplo, en el Modelo SCEC, fuertemente dependiente del modelo de competición de MacWhinney.

Otra tendencia que se puede detectar, además de la de incorporar los presupuestos del conexionismo en un marco más amplio desde el propio paradigma, es la de asumir que la teoría que se propone es “modelable” desde el conexionismo, como en el caso de la “hipótesis parasitaria” de Hall (2002). De esta forma, otros marcos teóricos (como el simbólico en el caso de este último trabajo) contemplan la posibilidad de implementar sus modelos desde esta perspectiva.

¹⁷⁹ Véase el apartado 2.3.2.5.

2.4.1.1.- La teoría de Gasser (1990).

Gasser (1990) es uno de los intentos más conocidos y difundidos de establecer un marco conexionista para la ASL, haciendo de los presupuestos conexionistas el núcleo central de su teoría, sin matices.

La formulación que realiza del marco conexionista para la ASL ha representado para este trabajo un ejemplo digno de emulación, por cuanto establece, en primer lugar, los presupuestos de adquisición y procesamiento para L1 y seguidamente para la L2.

La idea clave para este autor es el procesamiento de la lengua como *pattern completion* o compleción de patrones, donde un patrón o esquema incluye características de la forma lingüística y del contexto de un enunciado, que el aprendiz puede generalizar. Por su parte, el procesamiento consiste en completar ese esquema o patrón en una red conexionista.

Se establecen, en primer lugar, como decíamos, una serie de presupuestos que se refieren a la adquisición y procesamiento de L1, formulados en los siguientes términos:

1) El conocimiento de la lengua consiste en generalizaciones hechas sobre patrones lingüísticos (*linguistic pattern complexes* o LPCs), que compuestos por características de forma (morfosintáctica, fonológica) y contenido (semántico, pragmático y contextual). Estos patrones se presentan como patrones de activación de un conjunto de unidades de entrada/salida.

2) Las asociaciones entre características de forma y contenido, que conforman los patrones lingüísticos, están mediatizadas por una capa estructurada de unidades ocultas que comprenden el lexicón/gramática del sistema. Los patrones de activación de esas unidades corresponden a entradas léxicas y estructuras sintácticas. Las representaciones están distribuidas, es decir, no es posible aislar una unidad o conjunto de unidades que representen nociones como sujeto, cláusula o el significado concreto de un elemento.

3) La adquisición de la lengua es un proceso autoasociativo, el sistema está representado por patrones lingüísticos parciales o completos y a partir de esto se construyen asociaciones entre las microcaracterísticas de patrones lingüísticos a través de las unidades ocultas.

4) El procesamiento de la lengua consiste en la compleción de patrones lingüísticos parciales: en la comprensión el sistema comienza con la mayoría de las características formales de un patrón de *input* y, debido al contexto, generalmente también con algunas características de contenido. La tarea es completar el contenido que falta. En la producción el sistema comienza con un objetivo en forma de un conjunto de características de contenido y la tarea es la compleción de las características que especifican la forma¹⁸⁰.

En el caso de adquisición y procesamiento de L2, existen una serie de presupuestos adicionales que hacen que APL y ASL difieran:

- a) Los patrones de L1 se pueden transferir a L2 (y viceversa).
- b) Cambios neuropsicológicos o desarrollos cognitivos no relacionados específicamente con la lengua pueden limitar la capacidad del aprendizaje o puede predisponer al aprendiz a estrategias particulares de adquisición¹⁸¹.
- c) Factores contextuales¹⁸², como el entorno de adquisición o las necesidades comunicativas pueden afectar a la adquisición.

Los modelos conexionistas, parafraseando la cita inicial de Gasser (1990: 189), “*son buenos en el tratamiento de la transferencia*”: una vez que la red ha aprendido la asociación de un patrón P1 con un patrón P2, cuando se presente P3, tenderá a activar un patrón que sea similar a P2 hasta el punto en que P3 es similar a P1. Todo esto partiendo de la base de que los primitivos de forma y contenido son los mismos en las diferentes lenguas, es decir, que las unidades de red básicas en la que se representa el *input* de forma y contenido son las mismas para L1 y L2. La premisa es que la superposición de cualquier tipo entre L1 y L2 será la base de la transferencia.

El autor desarrolla una simulación simple para comprobar la eficacia del uso de redes en el estudio de la transferencia. Su red consta de formas de *input* que representan una oración simple con sujeto y verbo, que se proyectan en formas de *output* a través de una capa de unidades ocultas. Las capas de *entrada* y *salida* tienen tres grupos de unidades:

- un par de unidades de lengua que representan la lengua que se aprende o procesa;
- un conjunto de unidades de forma, que representan la palabra y sus posiciones en la oración;

¹⁸⁰ Recuérdese la visión del Modelo de la Lengua Matriz como relleno de lagunas.

¹⁸¹ Este presupuesto da cuenta de las dificultades experimentadas por los adultos en la ASL.

¹⁸² Equivalente a factores externos de las especificidades en el capítulo 1.

- un conjunto de unidades de contenido, que representan los significados y sus papeles temáticos en la proposición (agente y proceso en este caso).

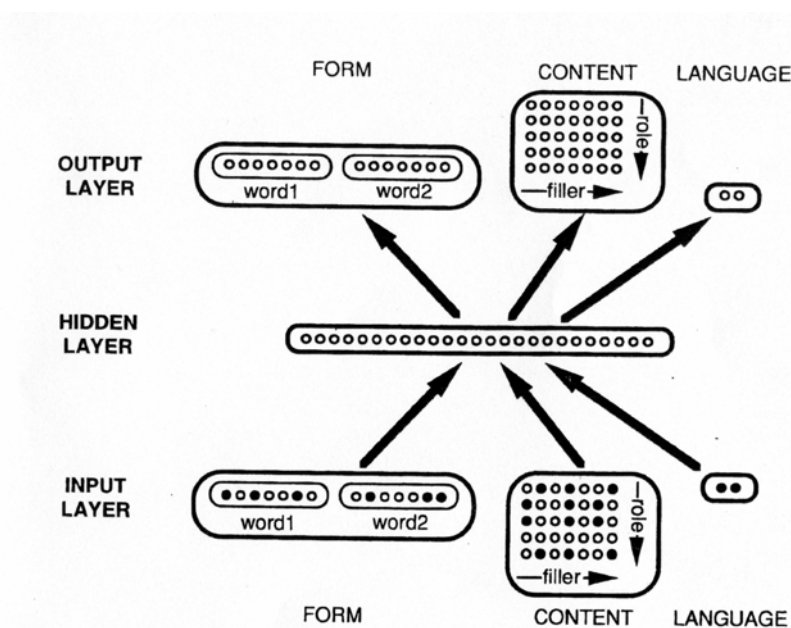


Fig. 26.- Arquitectura de red de Gasser (1990). Los círculos representan unidades y las flechas conectividad entre grupos de unidades. Así, cada unidad de entrada está conectada a las unidades ocultas y éstas a las unidades de salida.

2.4.1.2.- El marco SCEC (Sign-Based, Environmentalist and Compositionist Framework).

Mellow y Stanley (2002) proponen un marco explicativo de ASL que incorpora un punto de vista conexionista del aprendizaje L2 y que se define como basado en signos, ambientalista y composicionista. Dicho marco se construye a partir del Modelo de Competición y en su explicación del desarrollo longitudinal de la expresión de tiempo pasado en inglés introduce nociones o constructos teóricos adicionales como el principio de orden de adquisición.

Parten del presupuesto conexionista de que los procesos cognitivos que llevan a la adquisición de una segunda lengua son procesos asociativos no específicos del aprendizaje de la lengua, es decir, no se trata de módulos y mecanismos innatos como plantean los enfoques nativistas. Desde el momento en que este enfoque sólo asume una contribución cognitiva limitada y relativamente simple al aprendizaje de la lengua, se necesitan otros dos tipos de explicaciones de ASL. Concretamente, la explicación

ambientalista, para los patrones de desarrollo, según la cual el aprendizaje de éstos se debe a propiedades del entorno lingüístico en el que los aprendices se manejan con la lengua, y que tiene que ver con la frecuencia de *input*, oportunidades de uso de la lengua y la contextualización del uso. Por otro lado, se hace necesaria una explicación composicionista, según la cual el aprendizaje se atribuye a propiedades formales y funcionales de los elementos lingüísticos que se aprenden.

Otro de los presupuestos conexionistas que se asume, en lo que toca a la cognición, es que las representaciones del lenguaje no incluyen reglas. La lengua se compone de unidades que son pares o proyecciones de forma y función, siendo una representación de esas proyecciones el signo lingüístico. Es en este sentido en el que el marco se define como basado en signos. Específicamente, un signo es un conjunto estructurado de información fonológica, morfológica, sintáctica, semántica, discursiva y de estructura de frase y, de esta forma, la lengua es vista como red compleja de signos conformada también por un conjunto de principios para la combinación de signos en unidades mayores.

Así, por ejemplo, el pasado simple se representaría como una red compleja de signos que empareja formas morfológicas (con sufijación –ed para las formas regulares) con la expresión de eventos o estados completados en el pasado. Un signo incluye un conjunto de rasgos que están conectados en la representación de un afijo (Mellow y Stanley 2002: 9, traducido):

<i>Afijo</i>	
FON	-ed
SEM	anterior
CAT A	sufijo
SUBCAT	verbo

La forma de este signo posee una cadena de unidades fonológicas (FON) que aquí se presenta como cadena ortográfica “-ed”. La función o significado es un rasgo semántico (SEM), concretamente el rasgo anterior¹⁸³, y además se especifican rasgos

¹⁸³ El evento o estado tiene lugar antes del momento de la enunciación.

morfológicos, en este caso referidos a la categoría del afixo (CAT A con el valor de prefijo o sufijo) y la subcategorización (la clase de palabra con la que se combina)¹⁸⁴.

Por otro lado, el marco SCEC adopta cuatro presupuestos teóricos principales del modelo de competición:

- 1) el aprendizaje es el resultado de procesos asociativos simples;
- 2) el sistema de la lengua y la IL se componen de proyecciones forma/función (no de reglas) como unidades de análisis;
- 3) el procesamiento del lenguaje está restringido por limitaciones de capacidad;
- 4) los patrones de desarrollo resultan de la frecuencia en el *input* y de las propiedades funcionales de las proyecciones que se aprenden. El aprendizaje está guiado por el *input* y el sistema de proyecciones forma/función se adquiere según la propiedad de validez de marca.

Para comprobar la validez de los planteamientos, se propone una explicación del desarrollo de los tiempos de pasado, en el seno de la cual se formulan una serie de principios e hipótesis: así, por ejemplo, el principio de variación, que propone que las redes de signos tendrán una SOC (“*suppliance in obligatory context*”) más alta, esto es, un mayor porcentaje de uso en contextos obligatorios en tareas que permiten a los aprendices usar los signos en contextos específicos o para significados que son usados frecuentemente por el aprendiz y tienen mayor fuerza de conexión o están relativamente automatizados. Además, el principio propone que las formas serán más utilizadas en tareas en las que no sea necesario desplazar gran parte de la limitada capacidad de atención a otros aspectos de la comunicación del significado pretendido, por ejemplo cuando tienen que organizar y reformular contenido nuevo y complejo.

El otro principio que se desarrolla recibe el nombre de principio compositorista de órdenes de adquisición y se basa en dos hipótesis:

- a) La hipótesis de procesabilidad agregativa.

Derivada de la explicación compositiva, esta hipótesis sostiene que los órdenes de adquisición en las redes de signos ocurre porque la agregación de propiedades

¹⁸⁴ En la red del pasado habría que considerar una serie de alomorfos de *-ed* (/t/, /d/, /əd/), así como otros procesos morfológicos como cambio interno y suplección. Por otra parte, para los verbos altamente irregulares, sin patrón de formación, tipo *go-went*, habría representaciones en la entrada léxica de la raíz. Asimismo, la red incluiría también otros rasgos semánticos o funcionales como, por ejemplo, usos del pasado.

formales y funcionales específicas hace que ciertos signos sean más difíciles de procesar en la comprensión y en la producción.

Puesto que los modelos conexionistas proponen que el desarrollo resulta de las asociaciones de la red que ocurren durante el procesamiento de masas de ejemplares (del *input*), los signos más fáciles de procesar serán procesados más a menudo y aprendidos más fácilmente.

b) La hipótesis del orden acumulativo.

Esta hipótesis sostiene que el orden de adquisición se produce cuando es necesario que ciertas formas o funciones hayan alcanzado la estabilidad antes de que pueda aparecer la red de un signo que incluye o se construye sobre la forma o función del anterior. De esta forma, las redes de signos que están interrelacionadas y son dependientes se relacionan secuencialmente en el orden de adquisición. Esta hipótesis no hace predicciones sobre los elementos que no tienen relaciones acumulativas de complejidad con otras.

Las dos hipótesis anteriores se combinan en el principio composicionista de órdenes de adquisición, que establece que las redes de signos se desarrollan en un orden específico de acuerdo con las propiedades que los componen, incluyendo:

- (i) la procesabilidad agregativa de sus componentes formales y funciones;
- (ii) el orden acumulativo que resulta de las interacciones del desarrollo de las formas y funciones en cada red.

Otro de los aspectos clave de este marco es el que respecta a las generalizaciones. En los datos que manejan encuentran diferentes tipos de generalizaciones correspondientes a diferentes estadios del desarrollo de las redes en causa (para la expresión del tiempo pasado)¹⁸⁵, y éstas pueden ser explicadas usando el modelo de competición y el conexionismo. El uso de procesos de aprendizaje asociativo es efectivo porque se demuestra en las simulaciones que las generalizaciones y los aprendizajes en curva U son consecuencia de ese proceso de aprendizaje y porque las generalizaciones son interpretadas por el conexionismo como cambios en las interconexiones en la red de la IL.

¹⁸⁵ Esas generalizaciones, además, pueden tener dos fases en el desarrollo: incremento y retirada, que introducirían subdivisiones en los estadios. El incremento sería el aumento de las generalizaciones y la retirada su reducción.

Como resultado del proceso asociativo que ocurre en el procesamiento de ejemplares, el aprendiz desarrolla patrones de conectividad entre múltiples formas y funciones. Desde la perspectiva de la LO, esas interconexiones se pueden incrementar o expandir de manera que las formas y funciones de una red de signos se conecta a las formas y funciones de otras redes. Las generalizaciones se producen cuando esas redes superpuestas se activan o cuando una forma no nativa gana en la competición para expresar una función. De esta forma el comportamiento que podría ser atribuido a una regla generalizada no está gobernado por reglas, sino que resulta de patrones de activación o cambios de pesos de las conexiones entre forma y función.

La explicación conexionista, asimismo, es consistente con una explicación ambientalista de la generalización y su retirada. Al usar la lengua en diferentes contextos, los aprendices están constantemente intentando comprender *input* complejo y expresar significados complejos. En los estadios iniciales los aprendices sólo consiguen procesar formas y funciones relativamente simples. Sin embargo, conforme los patrones de conexión para esas redes de signos simples se hacen más fuertes y menos variables, los aprendices son capaces de comenzar a procesar significados y estructuras más complejos incremental y acumulativamente. Así se producen los patrones de generalización y aumentan conforme la red de la IL del aprendiz se expande y comienza a incluir formas y funciones más complejas.

Además, el aprendizaje asociativo continuo puede dar cuenta de la retirada de la generalización. Si nuevas formas y funciones se conectan y construyen sobre redes ya establecidas, los patrones de conectividad se caracterizarán por la variabilidad que se manifiesta en competición y superposición de redes. Sin embargo, como el procesamiento de ejemplares continúa, los pesos de conexión entre los elementos se modificarán y habrá poca o ninguna conectividad con las formas y funciones no nativas, es decir, el cambio en la fuerza de las conexiones aparece como reducción en la superposición de redes y como retirada de los patrones de generalización.

El marco SCEC da cuenta de los datos del pasado y unifica tres asuntos principales de ASL: secuencias del desarrollo, orden de adquisición y variación; sin embargo, no se especifica el aspecto fundamental que nos ocupa, el de la interacción de la L1. Con todo, aporta una visión consistente de las generalizaciones y es un punto de partida, desde un marco conexionista, para estudios de carácter longitudinal.

2.4.1.3.- La hipótesis parasitaria de Hall (2002).

Esta hipótesis de Hall se sitúa en el ámbito de estudios que se aproximan al marco conexionista sin depender directamente de sus principios, pero por la coincidencia en los planteamientos se asume que se puede interpretar dentro de esa línea y, en consecuencia, sería modelable desde los mismos.

Otro de los aspectos importantes de esta hipótesis es que se ocupa de la adquisición del léxico. Muchos autores han venido apuntando que hay una laguna en la investigación del léxico en la Lingüística aplicada, problema que sólo desde las últimas décadas parece tener visos de llegar a ser subsanado.

Concretamente, la hipótesis pretende dar cuenta de los estadios iniciales del desarrollo del vocabulario en los aprendices, es decir, las etapas iniciales de adquisición, y propone que, en la exposición inicial a una palabra, los aprendices automáticamente explotan el material léxico existente en la L1 o L2 para establecer las representaciones de memoria iniciales.

En el nivel de la forma fonológica/ortográfica el significante se superpone a las formas existentes, es decir, los cognatos¹⁸⁶ son detectados automáticamente y las nuevas formas se conectan subordinadamente a ellos en el lexicón mental. Los cognatos se reconocen como fuente de transferencia positiva y los “falsos cognatos” o “falsos amigos” llevan a transferencia negativa.

Asimismo, la hipótesis parte de la base de que el desarrollo del vocabulario puede ser visto como un problema de emparejamiento de patrones y asimilación con el conocimiento léxico existente, al menos al inicio del aprendizaje de una palabra. Así se plantea lo que el autor llama “estrategia parasitaria” del desarrollo, según la cual existen una serie de estadios cognitivos inconscientes y automáticos en los que se plantean hipótesis sobre la interpretación de una entrada léxica encontrada por primera vez.

La clave para que se verifique el aprendizaje de una palabra es establecer una representación formal, es decir, dejar una huella en la memoria de la pronunciación/deletreo, y, a partir de ahí, establecer las conexiones adecuadas con el conocimiento conceptual y léxico existente. Tras registrar la palabra, los aprendices identifican un “equivalente de traducción”. Esta identificación se produce desde el momento en que, cuando se recibe *input* lingüístico, es responsabilidad de la facultad

¹⁸⁶ Por cognatos se entiende aquí palabras de dos o más lenguas que comparten la forma fonológica u ortográfica y normalmente (pero no necesariamente) están relacionados semánticamente.

del lenguaje tratar de él. Su propósito central es asignar formas a significados y viceversa, usando todos los recursos disponibles.

De esta forma, las entradas del lexicón están formadas por pares de representaciones lingüísticas de forma fonológica-ortográfica y marco sintáctico conectadas con representaciones conceptuales no lingüísticas (paralelamente a la distinción lexema, lema y concepto de Levelt).

Siguiendo una estrategia parasitaria, el aprendiz conecta en los estadios iniciales las nuevas palabras L2 al lema (marco de representación) de un “equivalente de traducción”.

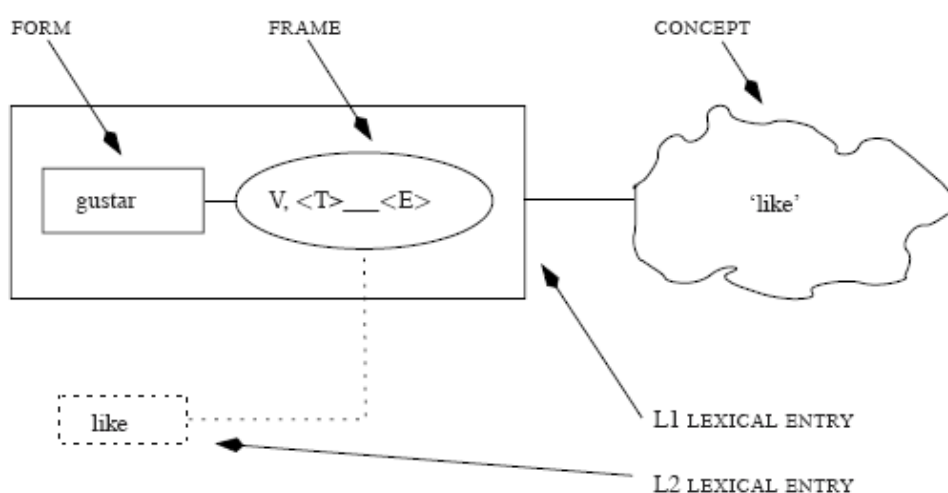


Fig. 27.- Equivalente de traducción no cognato de Hall (2002).

En el caso de los cognatos formales, como elementos que comparten alguna parte de su forma fonológica/ortográfica, llevarían automáticamente a una representación más económica, sea o no correcto el concepto identificado. En definitiva, estamos hablando de transferencia o, en palabras del autor, influencia interlingüística.

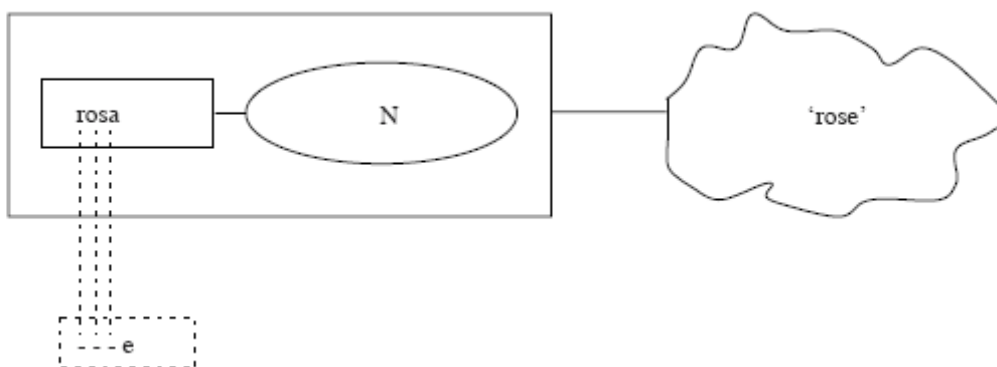


Fig 28.- Cognato equivalente de traducción de Hall (2002).

Hall distingue, además, entre verdaderos cognatos, que son elementos léxicos comunes en L1 y L2, a pesar de diferencias fonológico/ortográficas superficiales en los que se mantiene la equivalencia de significado, a diferencia de los falsos cognatos (o falsos amigos) en los que existe correspondencia formal pero no del significado.

Dentro de los falsos cognatos distingue entre los verdaderos, tal y como se han definido antes, y los indirectos en los que comparten algunos rasgos en la memoria conceptual. Son casos en los que hay un cierto solapamiento semántico.

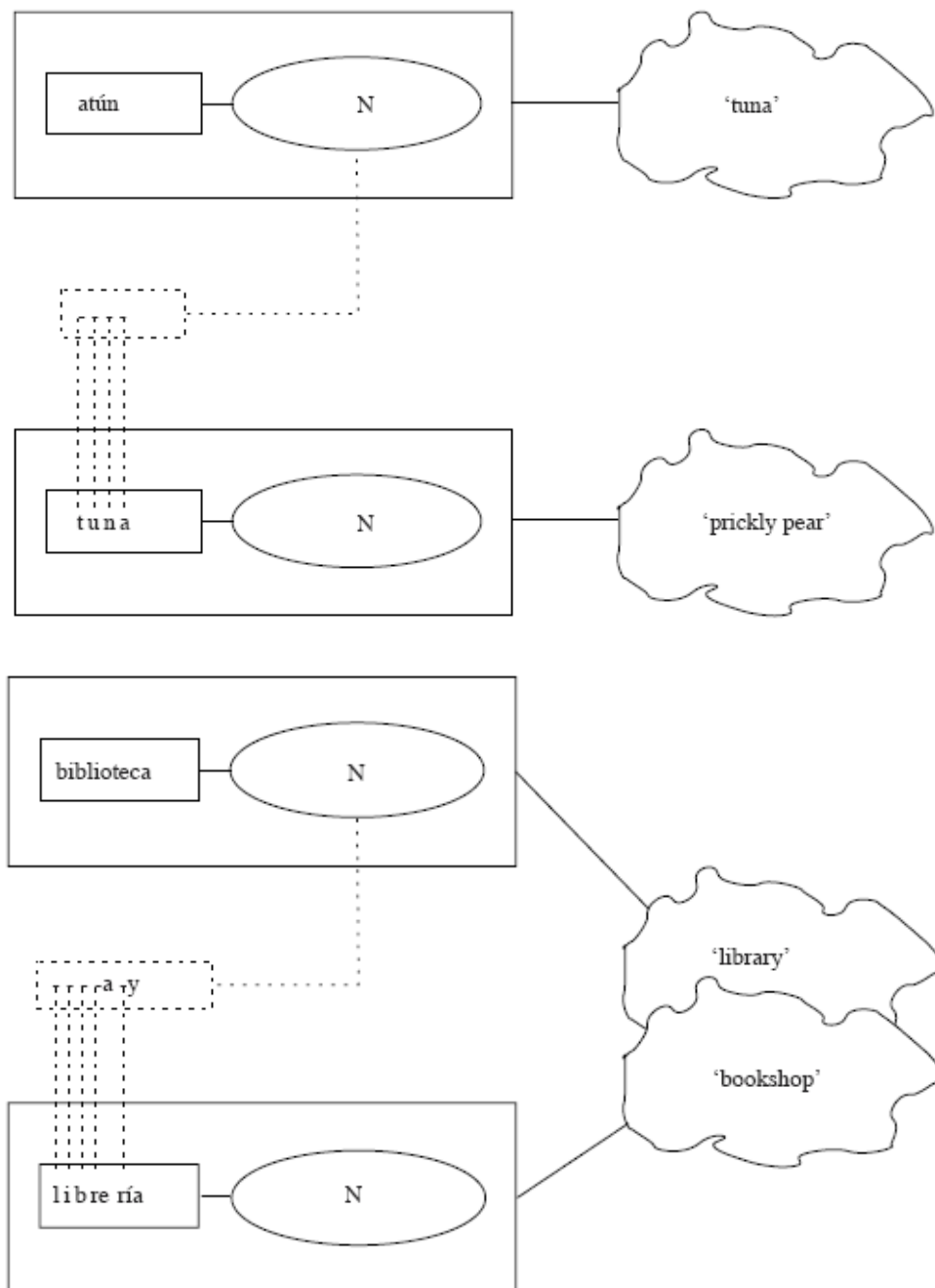


Fig. 29.- Verdadero falso cognato y cognato indirecto de Hall (2002).

Los aprendices intentan maximizar el uso ya establecido en el sistema, es decir, las entradas del lexicón L1, de ahí que se pueda afirmar que explotan ese lexicón de forma parasitaria. Esta estrategia es muy económica puesto que no se construye un almacén enteramente nuevo para los conocimientos novedosos, no se duplica la información, sino que se adjuntan nuevas formas L2 a las existentes, a diferencia del modelo de copia de Jiang (2000, 2002) que veremos a continuación.

La hipótesis parasitaria en el marco conexionista se interpretaría de la siguiente forma: la activación de una forma L1, que se corresponde con las características de una forma de L2, activará automáticamente el significado L1 a través de la propagación de la activación del nivel léxico al nivel conceptual de la red. Esta activación transitoria en el proceso de reconocimiento puede llevar a conexiones más permanentes que influyan en los productos de la adquisición del vocabulario, por ejemplo, la fosilización de falsos cognatos.

En el aprendizaje temprano, la información formal es explotada automática e inconscientemente, mediante el emparejamiento de patrones entre los contenidos de memoria que actúan en ese momento (la nueva forma) y la memoria léxica a largo plazo (lexicones mentales de L1 y L2).

2.4.1.4.- La teoría de adquisición de Jiang.

Otra teoría no conexionista pero sí de orientación psicolingüística es la de Jiang (2000), que presenta un modelo de adquisición del vocabulario basado en Levelt (1989), con una visión de los procesos psicolingüísticos envueltos en la representación y desarrollo del léxico L2. Muchos de los aspectos presentados son igualmente compatibles y reinterpretables en un marco conexionista.

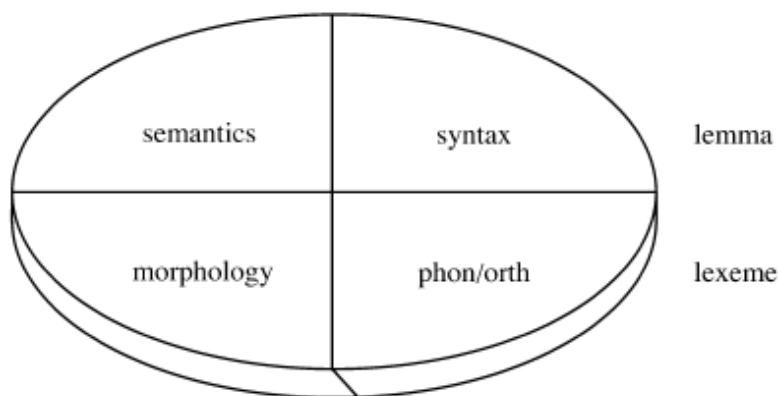


Fig. 30.- Descripción de una entrada léxica de Levelt adaptada por Jiang (2002).

El modelo propone que las palabras L2 pasan por tres estadios en el desarrollo léxico:

- Estadio I: estadio formal del desarrollo léxico.

En el estadio inicial una entrada L2 se establece en el lexicon L2 sólo con las especificaciones formales de la palabra y un “*pointer*” (señal o marcador) que apunta a su traducción L1, es decir, las palabras L2 se asocian a una traducción L1, no al significado directamente. Los ítems léxicos L2 en la fase inicial serían una entrada sin lema o con la estructura del lema vacía. Sin embargo, la información para el lema estaría disponible a través de ese enlace. Así, ante una palabra L2, se activa la traducción L1 para proporcionar la información del lema (tanto en comprensión como en producción).

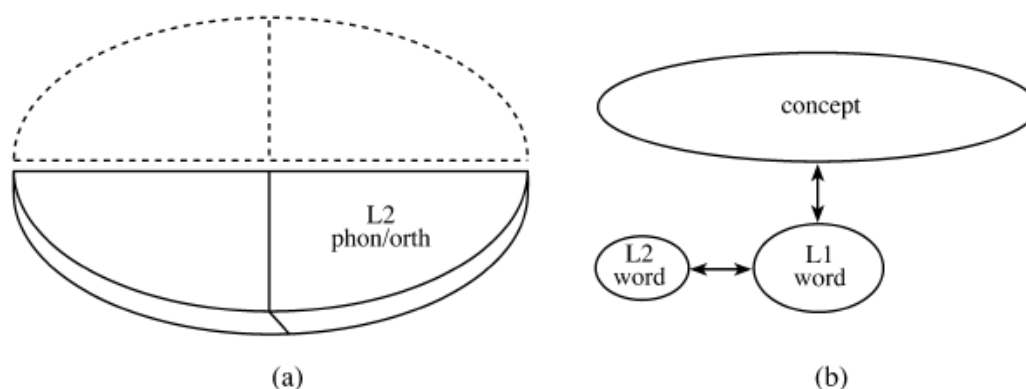


Fig. 31.- Estadio inicial de la representación léxica (a) y procesamiento (b) de Jiang (2002).

- Estadio II: estadio de mediación del lema de L1.

Cuando aumenta la experiencia con la L2, se desarrollan asociaciones más fuertes entre las palabras L2 y sus traducciones L1; esto significa que se produce la activación simultánea de la palabra L2 y el lema de la contrapartida L1. La activación simultánea repetida resulta en una ligación fuerte y directa entre ambas.

Como forma alternativa de ver esto, habla de una copia de la información del lema L1 en la entrada L2, que pasa a formar parte de las dos entradas, esto es lo que llama “copia del lema L1”, y el uso resultante recibe el nombre de “mediación del lema L1”. Se sugiere, pues, que una vez que la información se copia y ocupa el espacio del

lema es muy difícil que entren nuevos significados, aunque puede haber una reestructuración de asociaciones¹⁸⁷.

Este estadio parece corresponderse con las intuiciones de los aprendices sobre el proceso en el sentido de que en un determinado momento sienten que son capaces de usar la L2 directamente, sin “pensar” primero en la palabra en la L1.

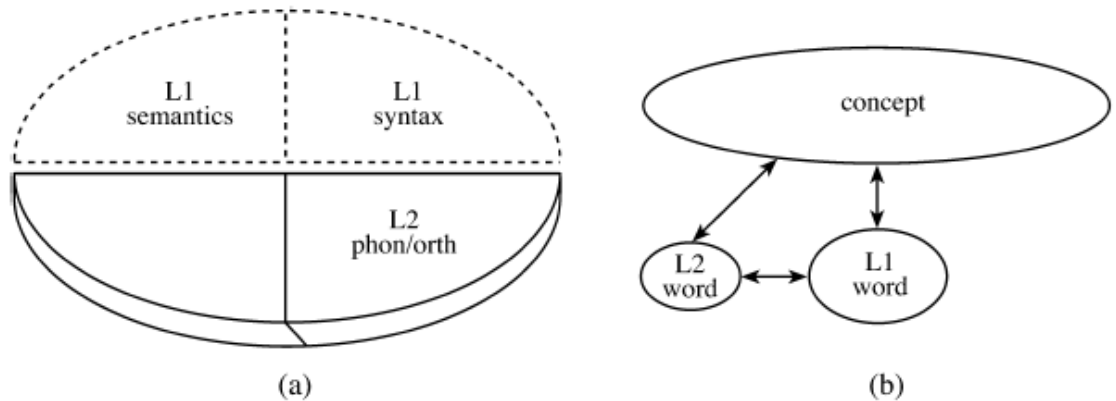


Fig. 32.- Estadio 2 de la representación léxica (a) y procesamiento (b) (Jiang, 2002)

- Estadio III: estadio de integración en la L2.

Esta fase corresponde al desarrollo completo de la competencia léxica, cuando las especificaciones semánticas, sintácticas y morfológicas de una palabra L2 son extraídas de la exposición y uso, e integradas en la entrada léxica.

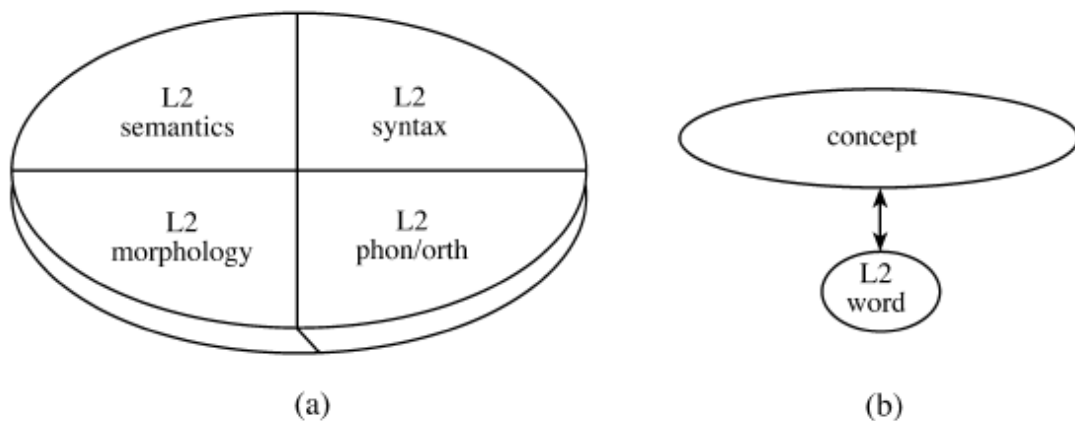


Fig. 33.- Estadio de integración, representación léxica (a) y procesamiento (b) de Jiang (2002).

¹⁸⁷ Como apunta el propio Jiang (2002), ésta es una visión bastante pesimista de las posibilidades del aprendizaje.

En resumen, tendríamos los siguientes estadios de desarrollo léxico:

- un estadio formal: se establece una entrada léxica en el lexicon L2 que sólo contiene especificaciones formales y un marcador (*pointer*) a la L1
- un estadio de mediación: se copia o adjunta la información de la traducción equivalente en la L1 a esa palabra de la L2. La entrada contiene la forma de la L2 y el lema de la L1.
- un estadio de integración: las especificaciones semánticas, sintácticas y morfológicas se establecen en la entrada léxica.

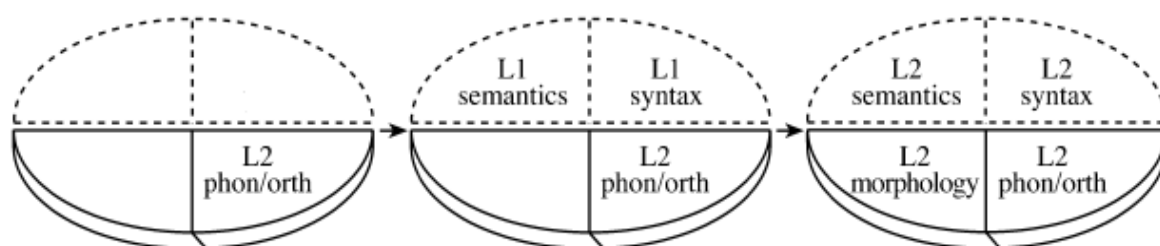


Fig. 34.- Desarrollo léxico en L2 de Jiang (2002).

Si comparamos la figura 34 con la figura 37 del modelo unificado se verá claramente el paralelismo entre las dos propuestas. Si bien, rechazamos la copia y en todo caso hablaríamos de adjunción desde un punto de vista conexionista.

No obstante, hay que aclarar que esta teoría intenta describir cómo evoluciona una palabra concreta, no cómo se desarrolla la competencia como un todo. Es probable que el lexicon contenga palabras que se encuentren en diferentes estadios del desarrollo. Asimismo, los estadios pueden variar entre comprensión y producción: uno puede ser capaz de usar una palabra de L2 sin apoyarse en su traducción en L1 en la comprensión pero no en la producción.

Se señala también que las palabras que no tienen traducción o concepto correspondiente en L1, no se aprenderían por asociación léxica y envolverían otros procesos. Se tardaría más en comprenderlas y, en consecuencia, en aparecer en producción. Sin embargo, al aprenderse funcionarían más o menos como las de la L1 en términos de idiomática y automatización.

Además de estos planteamientos generales sobre la adquisición del léxico, el modelo establece una distinción entre competencia léxica y conocimiento léxico, dependiendo de si la información léxica está representada dentro o fuera de la entrada léxica. En la competencia léxica la información se encuentra dentro de la entrada y se recupera automáticamente en la comunicación espontánea, es estable y afecta al procesamiento léxico.

El conocimiento léxico está representado fuera de la entrada, se almacena en el sistema general de memoria y se puede recuperar en la comunicación oral y contribuir a la producción; sin embargo, no se recupera automática o inconscientemente, es un proceso que requiere esfuerzo y recursos de atención.

Otro aspecto contemplado por el modelo es el de la fosilización, que dentro del marco se interpreta en los siguientes términos:

- en primer lugar, se propone que la mediación del lema de L1 puede ser una de las mayores causas de fosilización léxica.
- por otro lado, dada la presencia del lema L1 en la entrada léxica, la exposición contextualizada puede incluso reforzar automáticamente la mediación del lema L1 fortaleciendo las conexiones entre lema L1 y lexema L2.

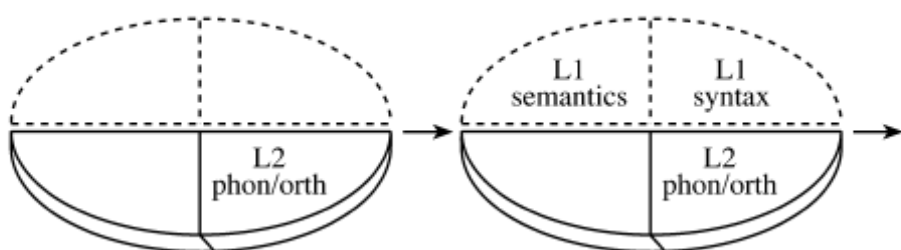


Fig. 35.- Ejemplo de fosilización léxica de Jiang (2002).

2.4.2.- El modelo de competición para ASL.

Desde finales de los años 80 el modelo de competición se desarrolla como teoría de adquisición de la lengua, la aplicación de este modelo a la L2 obtiene su forma final en el denominado “modelo unificado” de MacWhinney (2008), cuyo primer desarrollo podemos localizar en 2005. Sin embargo, las primeras aproximaciones del modelo de competición a la ASL se producen ya desde los 90. Así, en MacWhinney (1996), por

ejemplo, encontramos una reflexión en torno a los retos del aprendizaje de L2 y, en particular, de la interacción de las capacidades de aprendizaje de la lengua con las estructuras lingüísticas. Una de las preguntas que se derivan de estos planteamientos es la de si algunas lenguas son más fáciles de aprender para un tipo de estudiante que para otro. Cuestión que se relaciona en el seno de nuestro trabajo con las especificidades del proceso de enseñanza/aprendizaje de PLE-HE. MacWhinney, tras revisar las diferencias individuales¹⁸⁸, hace un repaso por los diferentes niveles lingüísticos comentando cuáles serían las dificultades, en términos generales, a las que se enfrentaría un aprendiz y que constituyen un primer paso hacia una percepción global del fenómeno del aprendizaje L2 y sus límites.

Dificultades en el aprendizaje de la ortografía.

Apunta dos áreas de dificultad en el aprendizaje de la ortografía: las inconsistencias o irregularidades en la correspondencia fonema/grafemas y el aprendizaje de nuevos conjuntos de caracteres (por ejemplo, el chino o el árabe). De la primera área problemática, MacWhinney comenta que el operativo principal psicolingüístico es la correspondencia “uno a uno”, esto es, un fonema = una grafía. Sin embargo esto no es así, ni siquiera en español, una lengua bastante consistente en sus correspondencias, como tampoco lo es en portugués. En el caso concreto de estas dos lenguas tenemos, además, que los sistemas fonológicos difieren, provocando errores en cascada, esto es, la no correspondencia en un plano derivará en errores que afectan al otro plano.

Volviendo a MacWhinney, éste considera que al no haber coincidencia, el sistema de proyecciones debe ser reestructurado, el proceso que se apunta es de transferencia y reproyección (lo que se denominará como reajuste de los patrones asociativos).

¹⁸⁸ Existen, por ejemplo, diferencias en el procesamiento local en términos de velocidad de la transmisión neural, activación de los transmisores neurales o la participación del tálamo y el hipocampo en la memoria y la atención; por otro lado, estudios sobre la lateralización en la infancia indican que determinadas áreas del cerebro se especializan en determinadas funciones y, aunque se pierdan áreas del córtex, el lenguaje se desarrollará normalmente. Pero conforme se desarrollen las funciones lingüísticas esas funciones se reducen a áreas menores, lo que conlleva el aumento de la automatización y la velocidad del procesamiento, pero también el declive de la plasticidad y la pérdida del potencial de funcionamiento tras el daño cerebral. La plasticidad requerida para la reorganización declina en la infancia y la adolescencia, y puede ser la causa primaria de algunas dificultades que los adultos enfrentan en la ASL. Para otras diferencias véase MacWhinney (1996: 296 y ss.)

Dificultades en el aprendizaje de la fonética y la fonología.

Está constatado que las habilidades de percepción fonológica se bloquean en la lengua materna desde la infancia; no obstante, los contrastes fonológicos pueden ser aprendidos por los adultos, pero aún así no hay pruebas de que se pueda alcanzar el nivel nativo de dominio. En lo que se refiere a la articulación, se constata que se produce una transferencia rasgo a rasgo de la L1 a la L2. Además, en este punto el autor señala que no está claro si la adquisición fonológica se impide primariamente por la osificación del sistema perceptual o por las dificultades en establecer nuevos procedimientos de control motor del *output*. En versiones posteriores veremos como se resuelven estas dudas iniciales.

El aprendizaje léxico.

El aprendizaje léxico consiste en tres procesos básicos: aprendizaje de forma, aprendizaje de función, asociación de forma/función basada en marcas. En relación con este aspecto, que MacWhinney (1996: 302) denomina “*the single biggest task*”, llama la atención sobre varios aspectos.

En primer lugar, se destaca el “*phonological loop*” o bucle fonológico, del que al parecer hay evidencias de uso en el aprendizaje, y que se basa en un circuito neural específico que conecta las representaciones fonológicas del léxico en el córtex posterior con las formas de *output* en el córtex anterior. En el aprendizaje de L2 habría razones para creer que los aprendices podrían usar este tipo de ensayo verbal (*verbal rehearsal*) y las diferencias entre sistemas fonológicos de las lenguas podrían reflejarse en problemas de aprendizaje del léxico cuantitativamente

En segundo lugar están los factores semánticos que dificultarían el aprendizaje. En lo que llama el peor de los casos, el aprendizaje de una palabra podría depender de elementos que no están disponibles en L1: una nueva palabra podría envolver un nuevo conjunto de proyecciones fonológicas y un conjunto complejo de elementos semánticos no familiares. Sería el caso de lenguas como el navajo para los hablantes de inglés. En las lenguas tipológica y culturalmente próximas, habría cuatro factores que facilitan el aprendizaje: la proyección de cognatos, la proyección analógica, la transparencia semántica y el solapamiento semántico.

El escenario que más facilitaría el aprendizaje sería el primero, el del aprendizaje de cognatos. Así, por ejemplo, es más fácil aprender la palabra “*república*” (español, portugués) y “*republic*” (inglés) para los hablantes de estas lenguas en cualquiera de las otras, que la forma húngara “*népköztársaság*”.

La proyección analógica se basa, por su parte, en la existencia de palabras con estructura derivacional o compositiva paralela, con palabras conocidas como “palabras espejo”. El ejemplo, en este caso, sería la palabra alemana “*wörterbuch*” (*buch*=libro, *wörter*=palabras), que sirve como base para el aprendizaje de la forma húngara “*szótár*” compuesta igualmente de esos dos elementos léxicos.

La transparencia semántica apunta al hecho de poder descifrar el significado de una palabra composicionalmente; por ejemplo, si conocemos la forma francesa “*joie*” será relativamente fácil descifrar el significado de “*joyeux*” o “*joyeuseté*” en su contexto.

Por último, en lo que se refiere a solapamiento semántico, incluso en casos en que no haya cognatos o transparencia semántica, el aprendizaje léxico se podría apoyar en el solapamiento de conceptos. Tendríamos los ejemplos de *milk* (inglés) y *milch* (alemán) o el caso de *leche* (español) y *leite* (portugués) con el mismo significado básico, a partir del cual el aprendiz asumiría que el solapamiento es completo para todos los usos de la palabra. De esta forma, el sistema promueve el aprendizaje maximizando el solapamiento entre conceptos. Este proceso es tan fuerte en los estadios iniciales de aprendizaje que virtualmente todo el aprendizaje léxico inicial es mediado por los conceptos de L1. En nuestra confrontación con los datos lingüísticos tendremos ocasión de verificar si éste es el caso.

El aprendizaje morfosintáctico.

Las lenguas difieren en los sistemas flexivos nominales y de conjugación verbal, en lo que se refiere a valores y marcas utilizadas. Simplificando enormemente la complejidad del sistema se puede resumir en tres dimensiones básicas: complejidad de marcación, de clase y de categoría gramatical.

Respecto al primero, desde el punto de vista del aprendizaje, se considera importante la distinción entre aprendizaje del paradigma y aprendizaje de la clase (por ejemplo, la clase sería el género concreto de una palabra y el paradigma, las formas del caso de las palabras de ese género), puesto que las evidencias apuntan a que se trata de

tareas separadas, así para un aprendiz L2 de alemán es más fácil aprender el paradigma que la atribución de género.

Por otro lado, parece que es rara la transferencia de paradigmas formales y la pertenencia a determinadas categorías de una lengua a otra. Al menos así ocurre en el caso de los hablantes de inglés LM, cuyo sistema de marcación es mínimo para empezar. Sin embargo, la estructura conceptual sí puede transferirse, esto es, los significados gramaticales. En la parte III podremos ver qué sucede en español y portugués.

El procesamiento sintáctico.

El procesamiento sintáctico ha sido uno de los puntos principales del desarrollo del modelo de competición basado en la noción de marca (“*cue*”) como alternativa a la visión paramétrica del modelo generativista.

Además, se sugiere en este punto que el contraste entre marcación local y marcación configuracional puede determinar el aprendizaje sintáctico. Un caso de marcación local sería por ejemplo el uso de la preposición “a” para el OD y un caso de marcación no local la concordancia de sujeto y verbo. A este respecto ya hemos visto un planteamiento en la misma línea en el Modelo de la Lengua Matriz.

A la luz de esta revisión del modelo de competición de las dificultades del aprendizaje salta a la vista la importancia de la coincidencia formal y funcional de las lenguas como elemento facilitador del mismo y se revela el papel crucial que tendrá la transferencia como mecanismo del proceso cuando dicha coincidencia se produzca.

2.4.2.1.- El modelo de competición como marco para la L2.

En MacWhinney (2002) se nos presenta explícitamente el modelo de competencia como un marco adecuado para entender la adquisición tanto de L1 como de L2. Sostiene que tal aprendizaje se desarrolla a través de la interacción de tres elementos: el *input*, el aprendiz y el contexto de interacción. Vamos a presentar los presupuestos básicos del modelo centrándonos en las implicaciones para la ASL.

- **El input.**

El modelo de competición, en palabras de MacWhinney (2008: 1, traducido)¹⁸⁹, “*está diseñado para cuantificar las maneras en que las propiedades distribucionales del input controlan el aprendizaje y procesamiento de la lengua*”. De esta forma la comprensión se basa en la detección de series de pistas y según los criterios de fiabilidad y disponibilidad se determina la fuerza de esas pistas en la comprensión. En términos generales, para el modelo de competición, el procesamiento de los enunciados se basa en la detección e interpretación de pistas¹⁹⁰.

La representación de los procesos se hace a partir de redes conexionistas donde juegan un papel fundamental la “coexistencia pacífica” y la “competición”. Las funciones comunicativas tienden a ocurrir en coexistencia, es frecuente que el tópico sea agente, sea el elemento dado, definido, etc. Esas funciones juntas forman un correlato que activan un conjunto de mecanismos lingüísticos paralelos. La cooperación que existe en este tipo de coaliciones tiene su contrapunto en la competición que existe entre alternativas de forma principal. Por ejemplo, en una oración sólo un nombre puede ser agente y sólo uno paciente, lo que supone que hay competición entre la marcación de agente y de paciente. La competición se desencadena en todos los niveles del procesamiento: las palabras compiten por la activación léxica, las frases compiten por la posición sintáctica o los sonidos por la inserción en los huecos silábicos.

Para el modelo de competición el aprendizaje del sistema de la proyección forma/función está guiada por la fiabilidad de la marca. La fiabilidad es la probabilidad de que una interpretación X sea seleccionada dada la presencia de una marca Y. Si la probabilidad es alta, Y es una marca fiable de X. La predicción consecuente es que las formas con más probabilidad se adquirirán antes y serán condicionantes más fuertes del proceso en los adultos.

- **El aprendiz.**

En lo que respecta al segundo elemento, el aprendiz, ya hemos presentado lo que sería la teoría de la mente del conexionismo, cuya naturaleza conectiva tiene

¹⁸⁹ Citamos las páginas a partir de la versión *online* disponible de este artículo en la página web del investigador: <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/>

¹⁹⁰ La mayor parte del trabajo en esta línea se ha centrado en el uso de pistas para identificar al agente en el enunciado.

consecuencias importantes para la ASL. Al igual que en Gasser (1990), esta concepción tiene un potencial enorme para explicar la transferencia: por su propio diseño promueve la transferencia de información. El aprendiz de L2 se embarca en el aprendizaje con un sistema neurolingüístico bien organizado (adquirido en su infancia para la L1), y el aprendizaje de L2 inicialmente será altamente “parasitario”, aprovechará las estructuras de la L1, por ejemplo, en el lexicón.

El paso siguiente consiste en la construcción de enlaces directos en la L2 y el consiguiente aumento de la automaticidad en el procesamiento. Se afianzan los enlaces internos de L2 en contraste con los enlaces externos con la L1. De esta forma se produce una forma emergente de modularización lingüística. Este tipo de separación debe ser alcanzado en el nivel léxico, fonológico, sintáctico y semántico.

Otro asunto que hay que tomar en consideración, nos remite a hechos sobre el desarrollo del cerebro que tocan muy de cerca la teoría de ASL. Se trata concretamente de la pérdida de plasticidad de varias áreas del cerebro y su incapacidad para formas radicalmente nuevas de aprendizaje¹⁹¹. El declive de la plasticidad es la fuente de las dificultades que los adultos de más edad tienen a la hora de adquirir la L2 desde el momento en que un control pleno de la L2 requiere la reducción del parasitismo de L1 y la automatización de los procesos de L2, diferentes de L1.

Dados todos estos problemas, el aprendiz adulto se ve abocado a buscar otras dimensiones del procesamiento neuronal, a usar otros circuitos neuronales funcionales que corresponden a “lazos” o atajos de procesamiento, monitorización, imagen mental y refuerzo.

- **El contexto.**

En lo que se refiere al contexto, éste viene dado por una serie de “hechos de la vida social” que afectan al *input*, en el aula el aprendiz tiene poco control sobre el contexto de interacción, incluso en contextos más naturales la calidad y cantidad de *input* y el soporte social no igualarían al de un niño.

¹⁹¹ Los niños se pueden recuperar rápidamente de pérdidas de áreas del córtex cerebral, mientras que pérdidas similares llevan a los adultos a la afasia.

2.4.2.2.-El lexicón de la L2.

Hernández, Li y MacWhinney (2005) aplican el modelo al fenómeno del bilingüismo, que es interpretado en términos de una dinámica de competición equilibrada entre dos módulos emergentes en los bilingües simultáneos tempranos. De esta forma, el DevLex también se puede usar para ilustrar las predicciones en estos casos.

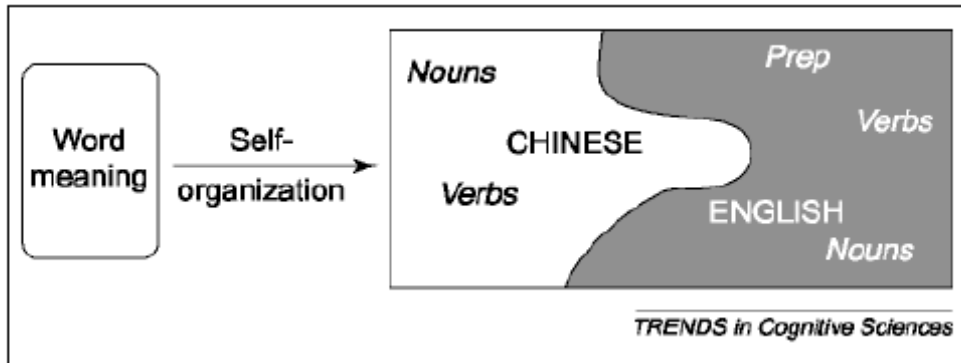


Fig 36.- Emergencia de las representaciones léxicas del *input* bilingüe de chino e inglés en el DevLex de Hernández *et al.* (2005).

De este estudio nos interesan en concreto las cuestiones que tienen que ver con los bilingües tardíos, ya que se establece una comparación entre el caso de un niño de 9 años y un joven de 24 que aprenden una L2. El niño ha experimentado años de consolidación y atrincheramiento que le han llevado progresivamente a un control más automatizado de la L1; en el caso del joven nos encontraríamos con una L1 todavía más atrincherada. Ambos empezarían aprendiendo palabras L2 como asociaciones parasíticas de formas L1. Los elementos L2 estarían “esparcidos” por entre las formas L1 de las que dependen en lugar de agrupadas en una región separada del espacio léxico.

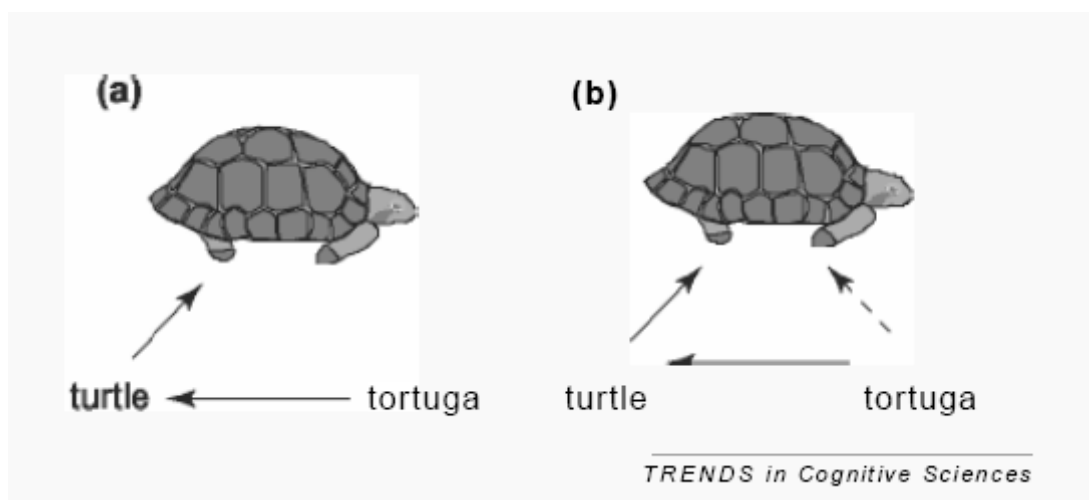


Fig 37.- Fases del aprendizaje léxico de Hernández *et al.* (2005).

La figura 37 ilustra el aprendizaje léxico del aprendiz tardío de L2: las nuevas formas L2 comienzan como asociaciones dependientes de la forma L1 (a). Conforme las formas L2 ganan fuerza, se establecen enlaces directos al significado y la ruta de “traducción” de L1 a L2 se hace fuerte (b). Además, conforme crece la resonancia¹⁹² L2, la asimetría entre las lenguas decrece. Sin embargo, como la L1 está más atrincherada, la fuerza de los enlaces de L2 nunca alcanzará la fuerza de los de L1. El resultado es que la L2 permanecerá parcialmente parasitaria. Volviendo a (b) en ese punto en que hay conexiones directas entre significado L1 y forma L2, conforme éstas ganen fuerza, pueden competir con la L1 y su acceso estará más disponible.

El niño mantiene todavía gran plasticidad y tiene menos atrincheramiento de forma que el modelo predice una lenta pero continua reorganización del espacio léxico. Por su parte, para el joven el movimiento en el espacio léxico dependerá del uso de procedimientos metacognitivos que induzcan resonancia en la L2. Este estadio se podría reconocer subjetivamente cuando el aprendiz empieza a “pensar” en la nueva lengua. Una vez que la resonancia se produce, un nuevo conjunto de relaciones se forma que permite que la L2 desarrolle su integridad no parasitaria incluso sin reorganización completa, ya que los aprendices de L2 se sirven ampliamente de la transferencia positiva o solapamiento de L1.

En el nivel fonológico hay evidencias de que la similitud lleva a una mejor percepción y producción; sin embargo, cuando los fonemas no armonizan, puede haber fallos en la detección de la no correspondencia. En consecuencia, habrá problemas a la

¹⁹² Véase el apartado 4.2.3. de este capítulo para la definición de resonancia.

hora de desarrollar los programas motores que permiten articular la sutil diferencia de sonidos.

Cabe señalar, en último lugar, las evidencias neurolingüísticas que se aportan en este estudio de Hernández *et al.* (2005: 223).

2.4.2.3.- La visión del modelo unificado.

El modelo unificado de MacWhinney (2008) toma como punta de partida el núcleo central del modelo de competición que tiene como nociones fundamentales la competencia y la marca (“*cue*”) y sistematiza y desarrolla la anterior incursión de 2005 ampliándola a otros fenómenos de contacto de lenguas, incluida la ASL.

- **La justificación de un modelo unificado.**

El modelo unificado no significa que sea lo mismo aprender L1 que L2, sino más bien que existen confluencias en ambos aprendizajes y no es necesario establecer dos modelos totalmente separados para dar cuenta del aprendizaje como se hace en otros marcos teóricos.

Se apuntan tres diferencias obvias entre L1 y L2:

1) Los niños que aprenden su LM están aprendiendo también cómo funciona el mundo, mientras que los aprendices L2 ya tienen ese conocimiento del mundo y la sociedad.

2) Los niños poseen un cerebro maleable que no se ha especializado en otras tareas; por su parte, en el caso de los aprendices de L2, ya existe ese compromiso o especialización de diferentes formas a la hora de procesar la L1.

3) Los niños gozan de un soporte social, proporcionado por sus cuidadores, del que carecen los adultos aprendices de una L2.

Si bien, estas diferencias no son óbice, de ninguna manera, para el desarrollo de un modelo unificado ya que:

- muchas de las tareas de los aprendices L1 y L2 son similares;
- ambos grupos deben segmentar el discurso en palabras;

- deben establecer los patrones que gobiernan la combinación de palabras en las construcciones sintácticas;
- tienen que trabajar para manejar el creciente conocimiento léxico y sintáctico con fluidez;
- la forma de la lengua de *input* es la misma en términos generales;
- el objetivo general es el mismo: comunicar.

Otra de las razones esgrimidas (que desde nuestro punto de vista tiene capital importancia) es que el hecho de que el aprendizaje de L2 esté fuertemente influido por la transferencia de L1 significa que es imposible construir un modelo de aprendizaje L2 que no tenga en cuenta la estructura de la L1.

La propuesta del modelo unificado es la de considerar que los mecanismos de aprendizaje de L1 son un subconjunto de mecanismos de aprendizaje L2 y, aunque algunos de esos mecanismos de aprendizaje sean más potentes en L1 que en L2, todavía son accesibles en ambos grupos¹⁹³. Estaríamos así ante un modelo conceptualmente más simple y que se puede extender también a la ASL y al estudio del bilingüismo en niños y adultos¹⁹⁴.

- **Elementos fundamentales del modelo unificado.**

Los elementos fundamentales del modelo unificado de competición se pueden presentar asociados a tres dimensiones principales:

- Representación: las formas son almacenadas en mapas asociativos para sílabas, elementos léxicos y construcciones.
- Procesamiento: la selección de formas está gobernada por la fuerza de marca en el procesador central de naturaleza competitiva.
- Aprendizaje:
 - se asienta en la autoorganización en mapas asociativos;
 - el aprendizaje es modulado en esos mapas por los procesos de:

¹⁹³ Repárese en la similitud con la propuesta generativista de acceso parcial.

¹⁹⁴ Hemos visto esta vocación integradora también en la dirección contraria, en el Modelo de la Lengua Matriz.

- “*buffering*”, almacenamiento a corto plazo del material que permite al procesador comparar las formas en competición y extraer patrones consistentes como *input* de aprendizaje;
- “*chunking*” (encadenamiento o empaquetado), que facilita la integración de la información entre mapas;
- resonancia, que consolida las representaciones en los mapas.

Los mapas asociativos (SOMs) en el aprendizaje L2.

El modelo general considera que el conocimiento lingüístico está organizado en este tipo de mapas, que serían un entramado de casillas que contienen un conjunto de unidades interrelacionadas y conectadas al *input*. En el procesamiento, algunos de los rasgos de *input* se activan y el patrón de *input* pasa a la red. Los mapas asociativos concretos que el modelo considera corresponden a los niveles de sílaba, entrada léxica y construcción.

Mapa de sílabas.

Si comparamos con los modelos de producción y representación de la teoría psicolingüística que hemos visto anteriormente estamos en el nivel fonológico. En términos generales, el conocimiento fonológico se organizaría en este tipo de mapa, que inicialmente en realidad serían dos mapas: el primero organiza la relación entre el *input* auditivo y los patrones silábicos auditivos y el segundo organiza secuencias motoras en patrones articulatorios silábicos.

Las sílabas son representadas como cadenas seriales con posiciones que codifican ataque, núcleo y coda de sílaba. Básicamente esta representación permite al procesador articulatorio convertir sílabas en series de gestos articulatorios y al procesador auditivo detectar cambios en los formantes.

Se considera que los silabarios pueden tener diferentes grados de organización jerarquizada en las diferentes lenguas y se proyectan en un mapa subordinado de rasgos (fonológicos) que se usarían para resolver la competición. Esta arquitectura o propiedades del nivel silábico ayudan a entender los retos del aprendiz L2 en el nivel fonológico.

Está documentado que durante el primer año los niños pierden la capacidad de distinguir contrastes fonémicos no presentes en su L1: este efecto se supone que surge en los mapas como resultado de la focalización en rasgos altamente predictivos en detrimento de los menos predictivos. El ejemplo clásico es el de los hablantes de japonés y la indistinción entre /r/ y /l/ e ilustra lo que se llama “atrincheramiento” de L1 que obstaculiza el aprendizaje L2.

Los adultos pueden aprender a reconocer y producir los contrastes, ya que los rasgos están presentes en el *input* auditivo. El aprendizaje pasa por permitir que esos rasgos tengan impacto en el mapa auditivo.

Para reestructura el mapa, el aprendiz debe apoyarse en entrenamientos focalizados repetidos para enlazar los cambios en el silabario auditivo con cambios en el silabario articulatorio y que el contraste sea productivo. Como métodos concretos para inducir esos cambios se propone la presentación de casos claros, el *feedback* visual facial y los diagramas de posición de la lengua.

La propuesta del modelo es que el aprendizaje articulatorio de L2 empieza con la transferencia masiva de patrones articulatorios de L1 a L2. Esa transferencia puede resultar en un primer momento exitosa al permitir un nivel de comunicación razonable. El caso de español y portugués se ajustaría bastante bien a esta afirmación. Sin embargo, es contraproducente desde el momento en que se incardina la fonología L1 en el lexicón emergente de L2. Lo que sucede es que el aprendiz trata las nuevas formas L2 como si estuviesen compuestas de cadenas de unidades articulatorias de la L1. Esta forma de aprender lleva a beneficios a corto plazo, como se ha apuntado, a expensas de dificultades a largo plazo en la corrección de la transferencia errónea atrincherada.

El modelo unificado en este punto se acerca además a la teoría de la marcación de Eckman como posibilidad para realizar predicciones: las formas no marcadas de la L1 se transfieren más que las no marcadas y va más allá al afirmar que el patrón de uso de formas no marcadas podría extenderse al lexicón y a las construcciones sintácticas.

Mapas léxicos.

Como hemos visto al hablar del DevLex, las palabras o elementos léxicos se representan como enlaces entre sonidos y significados. El mapa léxico codifica el “contorno” fonológico de la palabra como secuencia de sílabas, mientras que el mapa

semántico codifica la parte significativa de las palabras. Básicamente una entrada léxica es una asociación entre forma y función (o significado).

El niño construye un mundo conceptual cuando adquiere su L1; en el caso del aprendizaje L2, el aprendiz ya tiene un universo conceptual construido. Así, una forma de conseguir un rápido progreso inicial es simplemente transfiriendo el mundo conceptual L1 en masa a la L2. El resultado es una mezcla de formas L2 en un mapa conceptual L1. Podemos adaptar el ejemplo de MacWhinney al caso del portugués/L2: si el aprendiz adquiere una forma nueva como “*cadeira*”, ésta es tratada como otra forma de decir “*silla*”, de forma que el sistema L2 no posee una estructura conceptual separada y dicha estructura se apoya en L1. En este sentido se afirma que la L2 es parasitaria de la L1 y el objetivo del aprendiz sería reducir el parasitismo construyendo las representaciones L2 como un sistema separado; esto se haría reforzando los enlaces directos entre formas L2 y representaciones conceptuales.

Esta predicción de transferencia masiva de conocimiento L1 a L2 nos hace cuestionarnos por qué entonces no se ven más errores de transferencia léxica. Las razones aducidas son cuatro:

1) Gran parte de la transferencia no produce errores (transferencia positiva): cuanto más próximos sean los universos conceptuales, materiales y lingüísticos de las dos lenguas más exitosa será la transferencia en este nivel.

2) Los aprendices son capaces de superar ciertos tipos de transferencia incorrecta. Sería el caso de los falsos amigos, que crean malentendidos en la comunicación y, por ello, pueden ser rápidamente detectados y corregidos. Sin embargo, la supresión de las formas incorrectas ha demostrado ser incompleta incluso en hablantes bilingües.

3) Parece que, además, el error se minimiza cuando dos palabras se corresponden con una sola en la L2, el caso que nos presenta es *saber / conocer* del español que se corresponde en inglés a una única forma *know*. Sin embargo, lo contrario se presenta más complicado, esto es, cuando debe relacionarse un concepto con dos nuevas estructuras con rasgos diferentes, cuando debe haber reestructuración del universo conceptual.

4) Otro patrón de aprendizaje que se detecta es el de evitar la transferencia de formas léxicas marcadas, que hace que el aprendiz tienda a usar formas más genéricas (hiperónimos). De esta forma se minimiza el error pero se pierde en expresividad.

Mapas de construcción.

La combinación de las entradas léxicas en los enunciados estaría controlada por el mapa de construcción. Una construcción es un patrón que especifica cómo un predicado (o palabra predicativa tal que verbo, adjetivo o preposición) se combina con sus argumentos.

No hay todavía implementado un modelo basado en mapas asociativos para el aprendizaje de construcciones y MacWhinney hace un esbozo en el que las construcciones asociadas a entradas individuales se aprenden como rasgos de la entrada en el mapa semántico que codifican expectativas de predicados individuales para argumentos. A partir de la información adquirida en el aprendizaje de patrones basada en elementos, se podría pasar a un segundo nivel en el que se organizarían grupos de construcciones en lo que se denomina construcciones de grupo léxico. Se trataría de codificar en un mapa diferente una asociación de tipos de predicados con tipos de argumentos. El tercer nivel sería el de construcción global de forma que las construcciones basadas en grupo se pueden generalizar entre grupos de predicados. Así emergerían construcciones globales. No entramos en más detalles, pues en este trabajo no tratamos este nivel.

Mapas morfológicos.

Este punto sí atañe a nuestra área de trabajo, y lo primero que se señala es que el aprendizaje de la marcación morfológica o flexiva de L2 difiere bastante del que se ha visto en las áreas anteriores. El planteamiento es que en morfosintaxis sería típicamente imposible transferir de L1 a L2 con la precisión de que tienen que existir la función o significado para que pueda haber transferencia. Las formas arbitrarias y las clases no serían transferibles mientras que las funciones sí.

Se ha trabajado con modelos que simulan la extracción de patrones flexivos, concretamente los patrones de verbos regulares e irregulares del inglés. La cuestión es más mostrar cómo la extracción de esos patrones o alteraciones se enlaza con el aprendizaje de las raíces como entradas léxicas. En el marco del DevLex el aprendizaje ocurriría en el mapa léxico con conexiones entre el mapa y un mapa secundario de extracción de afijos.

Procesamiento.

Los mapas son los repositorios, en la memoria a largo plazo, de asociaciones y formas que serán usadas en el procesamiento para producir y comprender patrones de habla. La tarea recae en un procesador de naturaleza competitiva. En la producción dicho procesador recibe activaciones de las construcciones y entradas léxicas que usa para estructurar las formas del *buffer* de *output* fonológico. Se trata de un procesador competitivo porque diferentes unidades competirían (al estar activadas) y se resolvería el conflicto según el modelo clásico de competición.

El *buffer* y el *buffering*.

El *buffer* es un mecanismo de almacenamiento a corto plazo, que preserva la activación de los competidores y permite al procesador comparar las formas en competición; se supone que cada red estaría asociada a uno de estos almacenadores.

Cuando se recupera información de los mapas en el procesamiento *online*, se genera frecuentemente ambigüedad y competición, aunque una forma o interpretación es la dominante, una segunda o tercera forma pueden ser viables y competitivas; de manera que esas formas secundarias pueden terminar como selecciones. Es ahí donde entra en juego este almacenamiento a corto plazo que permite el error en la selección ya en la propia L1.

En el caso del léxico, se caracterizó en trabajos anteriores como “almacén fonológico” que facilitaba el aprendizaje de nuevas formas. Así, el *buffering* o almacenamiento a corto plazo tendría un impacto global en el aprendizaje puesto que se considera que permite extraer patrones consistentes como *input* de aprendizaje y podría operar en el procesamiento de enunciados.

Chunking.

Se toma este fenómeno de los modelos generales de cognición, aunque la forma en la que opera no está clara: una posibilidad sería por composición, suma de unidades en una mayor. Se observa que los aprendices L2 tienen dificultades en la selección de cadenas frásicas largas: si los aprendices almacenan cadenas largas podrían emerger las reglas gramaticales; en este sentido es importante, pero hay demasiadas cadenas o

combinaciones y esto no ayudaría en la fluidez. Se apunta la posibilidad de aplicarlo a formas más esquemáticas y, en lugar de tratarlo como un método para crear unidades nuevas de memoria a largo plazo, tomarlo como forma de integrar frases *online*.

La resonancia.

Se ha entendido desde hace tiempo que el aprendizaje de asociaciones entre palabras requiere práctica repetida; sin embargo, la repetición de pares de traducción no garantiza un aprendizaje robusto. No obstante, lo que sí parece claro es la importancia de que la exposición inicial sea seguida de test adicionales de repetición que proporcionen la recuperación correcta antes de que se olviden esas palabras y que se realicen actividades de recuperación posteriores de forma espaciada. Este tipo de prácticas son las que proporcionan lo que se conoce como “resonancia”.

El modelo unificado sostiene que el éxito de este tipo de prácticas se debe al uso de conexiones neurales resonantes entre áreas corticales. Cuando dos áreas corticales son coactivas en el hipocampo, se puede almacenar su relación el tiempo suficiente para crear una consolidación de memoria inicial: el acceso repetido serviría para consolidar la memoria. De esta forma, alcanzada la fijación inicial, el “mantenimiento” sólo requiere reactivación ocasional de la vía de recuperación. Este tipo de resonancia se puede usar para consolidar nuevas formas en los niveles de construcción léxica y fonológica.

Otra forma de resonancia es lo que se conoce como *inner speech* o habla interna que se usa, no para aprender nuevas formas, sino para activar interpretaciones conceptuales y planes de acción.

La resonancia también puede ayudar a entender el *codeswitching*: si se accede a una lengua repetidamente, ésta tendrá un estado de resonancia alto y aunque otra lengua sea pasivamente accesible, puede llevar más tiempo la activación resonante de la lengua disparada por la tarea.

Por otro lado, la resonancia puede facilitar la formación de contrastes entre formas. Es un hecho comprobado que los aprendices tienen problemas codificando nuevas formas fonológicas próximas a otras ya conocidas (el caso de portugués y español es un clarísimo ejemplo de ello). Las proyecciones resonantes pueden apoyarse en pistas generadas por sinestias, onomatopeyas, simbolismo de sonidos, asociaciones

de posturas, análisis léxico u otras relaciones, que son libres y personales para cada aprendiz, y que funcionan como una especie de construcciones mnemotécnicas.

El ejemplo que nos da McWhinney sería entre ing. “*water*” y al. “*wasser*”, el aprendiz podría asociar la forma del alemán con la “s” como sonido del agua corriendo. La ortografía podría ser también una fuente de resonancia en el aprendizaje L2 al quedarse o fijar la forma gráfica.

En conclusión, el aprendizaje por conexiones de resonancia es altamente estratégico y por ello los aprendices variarán en las estructuras que sean capaces de controlar.

El modelo sostiene que el aprendizaje en los mapas asociativos produce atrincheramiento, como ya hemos señalado, que opera de forma diferente en los diferentes niveles, siendo más fuerte en la fonología de *output* y menor en el área del léxico. Para solventar el problema del atrincheramiento, los aprendices deben apoyarse en procesos de resonancia que permiten a la L2 resistir las intrusiones de la L1.

2.4.2.4.-Transferencia y fosilización.

MacWhinney (2006a) profundiza en el fenómeno de la fosilización y los efectos de la transferencia desde la perspectiva emergentista a la luz del modelo de competición.

En primer lugar, se considera que la fosilización no es un fenómeno general, ya que puede haber crecimiento en unas áreas y estabilidad relativa en otras, por lo que propiamente se debería hablar de fosilización localizada. Por ejemplo, hay personas que nunca pierden el acento de su lengua nativa; en el caso de hablantes de japonés se registran casos en los que no se fija de forma estable el uso de los artículos, etc.

Establecido esto, se analizan diez explicaciones o propuestas para entender el fenómeno (por ejemplo, la hipótesis de lateralización, la hipótesis de compromiso neurológico o la hipótesis de ajuste de parámetros) y las confronta con los datos empíricos, esto es, comprueba si las predicciones de estas hipótesis son consistentes con los patrones observados.

La propuesta que mejor se adecuaría a los datos y que mejor explica el fenómeno de la fosilización es la que combina los conceptos de atrincheramiento y transferencia parasitaria. Desde esta perspectiva la disminución de la capacidad de aprendizaje de L2 comenzaría como muy pronto a los 5 años y se extiende hasta la

madurez de forma gradual, siendo estos dos fenómenos los principales responsables de la misma.

El atrincheramiento se produce cuando una determinada habilidad se practica un elevado número de veces de forma que se automatiza, cuanto más se practique más se consolidará o atrincherará y más difícil será variar o bloquear el uso de la misma.

La transferencia parasitaria, por su parte, se refiere al modo de aprendizaje por el cual una nueva forma se asocia a un significado ya existente y es vista como otra forma para la expresión del significado.

Podemos decir que la transferencia en cierto sentido proporciona el material fosilizable y el atrincheramiento frena las posibilidades de progresión.

La transferencia es especialmente fuerte en el nivel fonológico porque los nuevos lexemas (las nuevas formas de palabra) se aprenden como combinaciones de fonemas y sílabas de L1. Para el aprendizaje léxico, hay transferencia inicial de los significados de L2. La sintaxis muestra efectos de transferencia basados en ítem léxicos, pero menos que las otras áreas ya que dependen de las nuevas formas. En la morfología sólo se espera transferencia de funciones gramaticales si esas funciones tienen una forma reconocible o coincidente y no se espera transferencia de formas específicas de gramática o patrones.

Por su parte, el atrincheramiento también funciona de forma diferente en las distintas áreas. El mayor atrincheramiento se encuentra en el *output* fonológico y en menor grado en el lexicón, que se continúa ampliando en la propia L1 mientras que el sistema fonológico queda configurado en edad muy temprana.

Esta explicación capta de forma general el fenómeno de la fosilización pero falla al predecir la diversidad de resultados que se puede encontrar en los adultos y el hecho de que algunos adultos tengan un dominio completo mientras que otros no pasan de los niveles más bajos.

Por ello, se añaden dos procesos más: la estratificación social y las estrategias compensatorias. La primera se refiere a la variación en los contextos sociales a los que se enfrenta el aprendiz y las formas en que lidia socialmente en esos contextos. La segunda se refiere al uso de estrategias compensatorias que están diseñadas directamente para combatir los efectos del atrincheramiento y la edad biológica.

Se apuntan tres grandes tipos estrategias:

a) Estrategias de maximización del *input*: se trata de estrategias para obtener buen *input* de aprendizaje. El objetivo es buscar formas de estar en contacto y practicar la

lengua (através de gramáticas y diccionarios, clases, películas, audio, conversación, ir de compras...)

b) Estrategias de recodificación: consisten en la construcción de imágenes alternativas de nuevas palabras y frases. El aprendiz desarrollaría formas particulares para retener las palabras y frases en la memoria mientras aprende.

c) Estrategias de resonancia: consisten en establecer relaciones asociativas entre palabras y significados que pueden ayudar a mantener una imagen vívida de la palabra hasta que las relaciones se consoliden. En este sentido, es un caso de recodificación en general.

Capítulo 3

ADECUACIÓN DEL MARCO TEÓRICO CONEXIONISTA/EMERGENTISTA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS LINGÜÍSTICOS.

3.1.- INTRODUCCIÓN

“Una mosca efímera nace a las nueve de la mañana en los largos días de verano para ir a morir a las cinco de la tarde; ¿cómo podría comprender la palabra noche?”

Stendhal, *Rojo y Negro*.

Uno de los aspectos centrales que hemos querido sacar a la luz en el capítulo 1 es la indefinición teórica en la que se mueven los estudios sobre el aprendizaje de portugués por hablantes de español. Como causas probables de esa desatención por las teorías de ASL, proponíamos, por un lado, la perspectiva en la que se sitúan la mayoría de los estudios, que adoptan lo que hemos denominado como la óptica del profesor y que les lleva a preocuparse más por lo que sería propiamente el proceso de enseñanza, el cómo enseñar la lengua, que indagar en las causas de los fenómenos que observan.

Asimismo, hemos considerado que no es éste el único condicionante a la hora de elegir un marco teórico, es también la propia oferta teórica de la ASL la que ha podido venir a condicionar esta desatención por cuanto algunas de esas teorías no tratan en profundidad o minimizan uno de los fenómenos que más preocupa a los profesores, el de la transferencia negativa o interferencia.

En el capítulo 2 hemos explorado uno de los territorios más interesantes en el panorama de la ASL, partiendo de la teoría de la mente conexionista (centrándonos en las aportaciones de los modelos de producción en particular) para llegar hasta su confluencia con la teoría emergentista del desarrollo en el modelo unificado de competencia dentro ya de la ASL propiamente.

Ahora, en este tercer capítulo, es el momento de preguntarse si este marco es adecuado para la explicación del proceso de aprendizaje del PLE-HE y, dentro de las especificidades que éste presenta, si en particular permite dar cuenta del fenómeno de la interferencia.

Esta confrontación se realiza en dos niveles: por un lado, en el nivel teórico, con el esbozo de teoría descriptiva de las especificidades presentado en el capítulo 1 y, por otro lado, en el nivel práctico, con el análisis de los datos lingüísticos, concretamente en los datos de producción escrita de aprendices de portugués hablantes de español como lengua materna de nivel iniciación.

3.2.- LAS ESPECIFICIDADES A LA LUZ DEL MARCO CONEXIONISTA/ EMERGENTISTA.

La hipótesis inicial es que el aprendizaje de portugués por hablantes de español presenta una serie de especificidades, esto es, una serie de características particulares que caracterizan dicho proceso. La dimensión lingüística del proceso se refería a los mecanismos psicolingüísticos que participan en la creación de un nuevo sistema lingüístico.

Especificidades de la dimensión lingüística.

Plano estático

Comprensión Capacidad de comprensión alta.
Percepción indiferenciada.

Conocimiento L2 Aprendizaje rápido por aprovechamiento de L1.
Fijación imprecisa.

Producción Capacidad de producción alta.
Interferencias.

Plano dinámico

Desarrollo Progresión rápida.
Fosilización precoz.

3.2.1.- Capacidad de comprensión alta.

La capacidad de comprensión alta hace referencia a la facilidad a la hora de comprender la LO que tiene el aprendiz hablante de español y se considera que son los conocimientos que posee de su propia L1 los que permiten tal grado de comprensibilidad.

Desde la perspectiva conexionista/emergentista, el modelo de competición puede dar cuenta de este fenómeno: el procesamiento para la comprensión es un proceso asociativo entre diferentes redes o niveles que se basa en la búsqueda de correspondencias ante un determinado *input*. Ante una determinada señal auditiva (o

visual en el caso de la escritura), se analizan sus propiedades fonéticas y se reconocen una serie de unidades, de manera que se activarían y entrarían en competición diferentes posibilidades de lexicalización de la señal. Si el elemento no coincide con ninguno de los que están almacenados, se busca alguna correspondencia próxima. Este es el modo de procesamiento que utilizaríamos para identificar unidades en nuestra propia lengua y es también el que se utiliza para identificar unidades en una L2. De esta forma, dada la proximidad lingüística entre unidades L1 y L2, al existir un número elevado de palabras o unidades formalmente próximas, el procesador puede atribuir un significado o valor a esas formas de la L2.

En el capítulo 1 se comentaba que la proximidad por sí misma no podía ser causa efectiva de las especificidades, es el modo de procesamiento de la información, basado en la búsqueda de correspondencias en el lexicón, la causa de este fenómeno del aprendizaje y esta particularidad concreta en el caso de portugués y español.

Podemos ver, por tanto, que la influencia de L1 se manifiesta en este punto como mecanismo de procesamiento lingüístico para la comprensión, para la interpretación de la información. La denominación de influencia de L1 se revela inadecuada, puesto que no se trata de que la L1 intervenga o ejerza algún tipo de predominio o fuerza¹⁹⁵ sobre el proceso. Es, por el contrario, un elemento pasivo del que se sirve el modo de procesamiento, siendo por tanto que el modo de procesar los datos propicia ese aprovechamiento de elementos que es, en definitiva, lo que sufre la L1.

La transferencia, además, como fenómeno es neutra, no es por sí misma negativa o positiva, lo son sus efectos desde el punto de vista del resultado. Por otro lado, la transferencia es también neutra respecto a la lengua sobre la que va a operar, es decir, no es un fenómeno asociado necesariamente a L1; se buscan elementos que se correspondan al *input*, puede ofrecerlos la L1 pero también cabe la posibilidad de que los ofrezca otra L2¹⁹⁶.

¿Qué sucede si no se encuentra correspondencia a un elemento? El proceso de comprensión no activa un único elemento, se trata de una competición, en la que entran en lid candidatos a la selección y no funciona necesariamente por coincidencia exacta del elemento. En nuestra propia lengua somos capaces de procesar e interpretar datos

¹⁹⁵ Según la definición de influencia del DRAE.

¹⁹⁶ Véase en el capítulo 1 apartado 5.2. la definición consensuada de transferencia en la que se contempla la posibilidad de que la fuente de influencia sea una L2.

deficientes (con errores, distorsionados, etc.) y también palabras nuevas que nos resultan desconocidas. Ante estos elementos desconocidos el sistema es capaz de generar “hipótesis de significado” contrastando los datos de *input* con el conocimiento existente tanto lingüístico como no lingüístico. Somos capaces, en definitiva, de reconocer una forma y atribuirle un significado, es decir, formar o construir una representación o proyección de forma/función.

Por ejemplo, la palabra “ajolote” puede ser desconocida para nosotros, tanto en lo que se refiere a su forma (con la que podemos no haber tenido un contacto previo) como a su significado. Ahora mismo, tras leerla, tenemos una representación formal de ella en nuestro sistema de procesamiento: prueba de ello es que podríamos reproducirla oralmente o por escrito. Además de esta representación, sólo a partir de su forma se ha activado automáticamente, en nuestro sistema lingüístico, la palabra “ajo” y sus rasgos semánticos, que nos podrían ayudar a atribuir un significado hipotético a “ajolote” de “planta”, “algún tipo de ajo”... Es decir, se ha puesto en marcha el mecanismo de búsqueda de correspondencia.

Si ponemos esta palabra en un contexto: *“La introducción por parte del hombre de especies no autóctonas, ha ocasionado una disminución de la población de ajolotes, cuyos desoves y crías jóvenes son devoradas por dichas especies”*, con palabras como “desoves”, “crías”... los rasgos semánticos activados serían “animal”, “pez o anfibio”..., que compiten con las anteriores en la atribución de significado y son seleccionadas automáticamente: tras leer esas palabras le habremos atribuido ese significado inconscientemente, no hemos ponderado de forma consciente si es una planta o un animal, el sistema ha decidido que es un animal. La construcción de representaciones es una forma de comprender un *input* inmediato, pero es también la base de la construcción del conocimiento, esto es, del aprendizaje.

Tenemos así dos mecanismos de comprensión básicos en L1: la búsqueda de correspondencia y la creación de representaciones. Enfrentados a una L2, la búsqueda de correspondencia, cuando se sirve de material de la L1, es lo que conocemos como transferencia. La creación de representaciones es la base para el aprendizaje de nuevos elementos de la L2, para la creación del conocimiento L2 que veremos en detalle en el punto correspondiente.

3.2.2.- La percepción indiferenciada.

La percepción indiferenciada hace referencia a la falta de claridad con que son percibidas las diferencias entre ambas lenguas. Debemos tomar esta especificidad como hipótesis derivada de la observación del profesor por la aparición de interferencias en la producción, es decir, se supone que no se perciben claramente porque no se aplican, pero esa aplicación puede ser cero o puede ser variable: si una diferencia es sistemáticamente obviada, podemos concluir que no se ha percibido previamente; si, por el contrario, su presencia es variable, sí se habría percibido y el problema estaría en otro nivel (el que corresponde a la especificidad de conocimiento movedizo).

Si asumimos el principio de la teoría de la lengua matriz de que el aprendiz quiere comunicarse en L2, la no distinción de sistemas atentaría contra éste, el objetivo es hacer todas las distinciones pertinentes, es lo esperable, y si no se realizan es que hay algo que lo dificulta. Se supone que habría esa voluntad de diferenciación y el problema no está en la voluntad del alumno, sino en los mecanismos del procesamiento de la información.

Un mecanismo de comprensión de búsqueda de correspondencia está, en principio, diseñado para salvar algunas dificultades y lagunas en la percepción y preservar la transmisión de la información. Si el modo de procesamiento se basa en la correspondencia con la L1 y las diferencias son mínimas, podemos esperar que el sistema no las tenga en cuenta.

Por ejemplo, el portugués presenta un fonema /s/ sordo y otro /z/ sonoro, mientras en español existe sólo el fonema sordo. El fonema sordo se diferencia además en ambas lenguas por ser predorsal en portugués y apical en español (aunque hay una variante predorsal fuera de la norma estándar). En la interlengua de los aprendices hablantes de español nos encontramos con un único fonema, sordo (y apical).

Si la red original de la L1 nos permite el reconocimiento de palabras y la comunicación se produce, no se fuerza la reestructuración en el procesamiento para la comprensión. La diferencia no interrumpe ni colapsa el procesamiento para la comprensión.

Si nos situamos en el dominio léxico y el aprendiz se topa con la palabra “*enxoval*” (esp. “ajuar”), al no encontrar una correspondencia próxima, el sistema se ve forzado a construir una representación, hace una hipótesis sobre su posible significado,

para asegurar la comprensión, basada en el contexto¹⁹⁷. Si la palabra en causa es por ejemplo “*desfrutar*” (esp. “disfrutar”), el sistema de búsqueda de correspondencia, actúa en primera instancia y no necesita crear una nueva representación para asegurar la comprensión. Tenemos asegurado el significado y un significante con una pequeña variación de L1 (port. *des-*, esp. *dis-*), y es probable que la “e” de la primera sílaba del portugués pase desapercibida en el procesamiento.

Lo que habría que plantearse a continuación, no es ya cómo es posible que no se vean las diferencias, sino qué diferencias son más visibles, al fin y al cabo lo que nos interesa es que a partir de esas diferencias se creen nuevos patrones, nuevas unidades.

Como hemos visto, el aprendizaje está guiado por el *input*, el sistema puede no atribuir valor distintivo a un rasgo o no ver una diferencia formal, ser insensible, pero no quiere decir que sea sordo a él. Si un determinado elemento recibe *input* suficiente¹⁹⁸, reforzará determinado patrón de respuesta y eventualmente emergerá como unidad reconocida.

Tenemos, por tanto, que la percepción indiferenciada puede verse como una consecuencia del modo de procesamiento por búsqueda de correspondencia, que eventualmente puede no leer algunas de esas diferencias porque el sistema está entrenado para resolver la interpretación del *input* deficiente. En este punto, la explicación de los casos concretos y las jerarquías de perceptibilidad se conduciría a través de la noción de marca del modelo de competición.

3.2.3.- Aprendizaje rápido por aprovechamiento de L1.

Según esta especificidad, el conocimiento que el hablante posee de su propia L1 le facilita el aprendizaje de la L2. El hecho de que en el caso de los aprendices de portugués hablantes de español el aprendizaje sea más rápido se debe a que las lenguas son próximas.

Para el modelo de competición, como hemos visto, el aprendiz de L2 adulto posee un sistema neurolingüístico consistente y bien organizado, adquirido en su infancia para la L1, del que se servirá para el desarrollo de la L2. El aprendizaje de la L2 se espera, además, que sea altamente parasitario en sus inicios. Esta afirmación se

¹⁹⁷ Por contexto, no nos referimos exclusivamente al contexto lingüístico, sino al contexto de comunicación, donde hay una serie de referentes visuales, gestuales, de conocimiento del mundo, etc.

¹⁹⁸ Ya sea un *input* natural ya sea a través de instrucción focalizada en el elemento en causa.

adapta perfectamente a las expectativas teóricas del PLE-HE y estaríamos ante un fenómeno de transferencia en el nivel del conocimiento, competencia o representación, que es fruto del aprendizaje.

La primera cuestión sería en qué términos se produce el aprovechamiento o parasitismo de la L1. Partimos de la base de que el aprendizaje está guiado por el léxico y las unidades de éste son proyecciones de forma/función. La función está representada en la topografía semántica o universo conceptual del aprendiz derivado de su conocimiento del mundo a partir del aprendizaje de la L1 en la infancia.

Desde nuestra perspectiva, ese universo conceptual se transfiere en masa a la L2. La base conceptual sobre la que se construye la L2 es la de L1. En un primer momento el funcionamiento del aprendizaje, la construcción de representaciones consistiría en la atribución de una nueva forma, una forma L2, a los conceptos preexistentes de L1. La idea es la siguiente: hay un animal de compañía que en la L1 se llama perro, al concepto ‘perro’ le corresponde la forma *perro* y esperamos que en la L2 haya una forma también para referirnos a ese animal, que sería *cão* (Fig. 38).

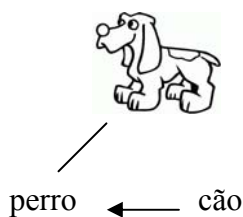


Fig. 38

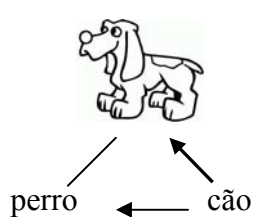


Fig. 39

El paso siguiente es la construcción de enlaces directos entre la forma de L2 y el concepto (Fig. 39). Esto aumenta la automaticidad del proceso y ya no es necesario acudir a la forma L1 para acceder al concepto; así, emergen las formas propias de L2, si bien esto no quiere decir que se pierda el vínculo con la L1. Se puede decir que, inicialmente, estamos ante un mapa conceptual L1 al que se asocian formas L2; el proceso pasaría por reducir el parasitismo y construir las representaciones L2 por separado. En este sentido, el *input* forzaría el desarrollo de conceptos L2, obligará a hacer una reestructuración del mapa conceptual y a delimitar un nuevo espacio para esta forma.

El mismo fenómeno *a priori* se encontraría para funciones o valores gramaticales siempre y cuando se puedan detectar. La transferencia en la morfosintaxis

no parece producirse con la misma facilidad que en el léxico, el análisis de los datos lingüísticos nos permitirá adentrarnos en este punto.

Sólo un pequeño apunte previo: un significado léxico como ‘perro’ tiene un valor único si lo comparamos con un significado gramatical como “género”, que tendría dos valores masculino y femenino. En el caso del significado léxico, éste se asocia a un lexema; un significado gramatical como género o persona, con sus valores, se asocia a diferentes morfemas según el valor. Simplificando, lo que queremos decir es que entran en juego paradigmas de relación forma/función a partir de un significado inicial. El procesamiento es, en consecuencia, más complejo. Por otro lado, el modo de activación y el punto de recuperación de los morfemas varía según hemos visto en el modelo de la lengua matriz, según su desarrollo 4-M.

3.2.4.- La fijación imprecisa.

La fijación imprecisa corresponde al también llamado conocimiento movedizo, delimitado en el ámbito de la representación o competencia, y que tiene como resultado la variación, esto es, la aparición de formas desviadas o errores con influencia de L1 junto a formas correctas.

La primera cuestión sería determinar qué entendemos por aprender una forma lingüística o conocer una determinada estructura. Un profesor lo tiene muy claro: tenemos constancia de que se conoce o se ha aprendido un elemento cuando se usa correctamente. Ciertas posiciones teóricas son las que parecen haber dudado de esto con la distinción entre competencia (el territorio del hablante/oyente ideal y de lo inmutable) y actuación (el territorio del uso, donde los conocimientos immaculados y el orden inmutable se ven perturbados a veces). Por otro lado, también los aprendices L2, cuando se enfrentan al error, afirman que ese elemento “lo saben” (competencia), pero que ha sido un lapsus (actuación). El investigador de ASL tiene que alinearse en este sentido con el profesor: la única forma de constatar el conocimiento es a partir del uso efectivo.

Con todo, el conexionismo ya nos adelantaba que una cosa puede ser “más o menos pierna” y, de la misma forma, el conocimiento también puede ser una cuestión de grado. Es un hecho constatado que los hablantes nativos hacen errores en su propia lengua: ya hemos visto cómo efectivamente estos errores son utilizados en psicolingüística para elaborar teorías sobre el procesamiento y, de hecho, los modelos para ser válidos tienen que tener en cuenta esos errores (tienen que producirse esos

resultados en las simulaciones) y, en principio, no ponemos en duda la competencia lingüística de un hablante nativo (en la mayoría de los casos).

Para la perspectiva en la que nos situamos, por tanto, el conocimiento puede ser tratado como una cuestión de grado y la clave para esta interpretación se encuentra en la variabilidad. Partimos de la base de que el conocimiento lingüístico se almacena en mapas asociativos que aprenden en un proceso en tres fases: las unidades reciben activación y la computan; compiten entre sí y la que mejor corresponde al *input* emerge como ganadora; por último, los pesos de las unidades de respuesta se reajustan para aumentar la precisión de la activación.

Una forma nueva de la L2 supone un nuevo patrón de activación, supone nuevas conexiones entre redes del conocimiento. Según este modo de aprendizaje habrá que resintonizar los pesos de las conexiones para obtener una respuesta determinada a un *input*. En ese estadio de ajuste se produce la variabilidad, que es causada por la competencia entre los elementos activados. Así, el grado de variabilidad es el que determina el grado de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la variabilidad es indiferente a la naturaleza o procedencia del conocimiento, esto es, si se trata de conocimiento L2 o L1. La fuerza que toma las decisiones, la competencia, se guía por los pesos y su computación. Tanto si el conocimiento se basa en L1 como si se basa en L2, el modo de procesamiento es el mismo y produce variación hasta la estabilización del ajuste. Así se explica la máxima de la enseñanza de que el error es necesario en el proceso de aprendizaje y que indica que se está produciendo efectivamente ese aprendizaje.

Por otro lado, un efecto inmediato de este funcionamiento del procesamiento lingüístico es que cuanto más próximos sean dos elementos de L1 y L2 más activación en paralelo recibirán las dos estructuras. De esta forma, la competición será más ajustada y habrá más posibilidades de confusión, de variación.

Hay que entender por tanto la fijación imprecisa en términos de peso de las conexiones: un elemento no ha recibido *input* suficiente para consolidar el patrón. Cuando la fijación imprecisa tiene como resultado formas L1 o de influencia L1, hay que tener en cuenta, además, que la L2 está compitiendo con patrones fuertemente atrincherados impuestos por la L1.

3.2.5.- Capacidad de producción alta.

La capacidad de producción alta se refiere a la facilidad para producir discursos orales o escritos por parte del aprendiz, que le permite comunicarse más rápidamente que en el caso de hablantes de otras lenguas, especialmente en el inicio del proceso de aprendizaje.

Esto parece consecuencia lógica de lo anteriormente expuesto: si el aprendiz tiene una capacidad de comprensión alta, esto quiere decir que se maneja mejor con el *input* que, como hemos visto, guía el aprendizaje. Tiene por lo tanto más elementos procesables con los que construir la L2, esto es, más datos para incorporar a sus conocimientos o representación de la lengua.

Además, a la hora de desarrollar esa representación de la L2, encuentra una base en la L1 sobre la que incorporar elementos nuevos, una base conceptual no sólo para elementos léxicos sino también para significados gramaticales, sus valores y formas asociadas y, en general, para el plano morfosintáctico.

Si los conocimientos procesables vía *input* son más altos y las representaciones o conocimientos amplios, el aprendiz tiene en potencia una gran cantidad de recursos para encarar la producción, esto es, para transmitir mensajes. El procesamiento para la producción comienza con el mensaje y es una especie de viaje a la inversa de la comprensión, siendo el léxico también el elemento central que controlaría el proceso para generar una cadena de elementos de salida.

3.2.6.- Interferencias.

Las interferencias son los errores o formas desviadas en los que se detecta transferencia o influencia de la L1. Se elevan a la categoría de especificidad debido al número elevado que presentan en las producciones de los aprendices. En algunos casos se tiene la impresión de que se trata de la L1 con pinceladas de L2. La percepción indiferenciada y la fijación imprecisa nos dan la clave explicativa para una serie de errores de este tipo.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los mecanismos o la forma de interferencia, transferencia o influencia de la L1 en la IL son radicalmente diferentes: en el primer caso, el de la percepción indiferenciada, estamos ante una dificultad que surge en la comprensión, que sería el nivel o plano de procesamiento, asociada a un modo

específico de procesamiento de ese plano, que se basa en la búsqueda de correspondencia. Este modo de procesamiento para la comprensión da salida a una forma L1 (o basada en L1 parcialmente) que puede pasar a alimentar el conocimiento de la LO, de ahí es susceptible de pasar al plano de la producción.

Por su parte, la fijación imprecisa es una dificultad que se localiza en un plano diferente, el del conocimiento o la representación. Se trata de un problema de fijación de patrones (proyecciones o unidades) asociada a un modo de procesamiento para la producción, basado en la competición y que da salida a formas L1 que se alternarían con las formas L2.

Simplemente con esta diferenciación de dos tipos de transferencia basados en mecanismos generales de procesamiento, es posible sacar conclusiones sobre la metodología a utilizar en la enseñanza para “combatir” la interferencia. En los casos de percepción indiferenciada, dado que el plano de procesamiento donde se genera el problema es el de la comprensión, tendremos que trabajar con el *input*. Si el problema es que no se reconoce por su correspondencia con el español, habrá que poner de relieve la diferencia, hacerla visible.

Si por el contrario, tenemos errores que apuntan hacia la fijación imprecisa, el trabajo de base será reforzar el patrón que se ha de activar. El contraste como forma de trabajo no ayuda *a priori*, puesto que se trata de consolidar el patrón L2 sepultando el de L1. Por otro lado, si el patrón está presente, es conocido o sabido, ya ha pasado por la vía de aprendizaje que va de la comprensión al conocimiento IL; entonces el problema es de variación en la producción, por lo que el trabajo debería orientarse hacia el *output*, hacia la recuperación productiva del elemento.

Estos serían planteamientos generales de acción didáctica para corregir interferencias que nos llevan a otra cuestión fundamental. La interferencia de la L1 con resultados desviados de la LO no sólo opera de forma diferente en los planos de procesamiento, sino que, como fenómeno altamente complejo y especializado que es, interactúa de forma diferente en los distintos niveles lingüísticos (fonológico, léxico, semántico, sintáctico, etc) y en los planos de las unidades (significado y significante o forma y función).

Como hemos visto, la interferencia es especialmente marcada en la fonología ya que las nuevas palabras se moldean inicialmente con los recursos disponibilizados por la L1 (fonemas, sílabas, etc.). En el léxico, el mapa conceptual inicial es el de L1, que se

transfiere en masa y es el soporte para añadir las nuevas formas L2 (transferencia parasitaria). La morfosintaxis muestra, por el contrario, menos efectos de interferencia.

Las configuraciones específicas de forma y función de las proyecciones y sus mapas determinarán asimismo las vías y modo de influencia de la L1, que abordaremos en el análisis de las producciones de hablantes de español.

3.2.7.- La progresión rápida.

Esta especificidad recoge el hecho observado de que el hablante de español progresa con mayor rapidez en las primeras etapas de aprendizaje que los hablantes de otras lenguas e incluso se le atribuye el estatuto de falso principiante, puesto que presenta un nivel de competencia de tipo intermedio/bajo. La explicación que normalmente se da a esto es que el hablante de español dispone de conocimientos y habilidades comunes en las dos lenguas.

Desde el punto de vista conexionista/emergentista, el hecho de que haya conocimientos y habilidades comunes se plantearía, en términos de procesamiento, como existencia de patrones y unidades utilizables para la construcción y uso de la LO. Partimos de la base de que el aprendizaje es la creación de nuevas proyecciones de forma/función, esto es, unidades léxicas que son las unidades centrales del proceso y en las que se basa el aprendizaje; además el medio de aprendizaje es el *input*, es decir, el sistema aprende en contacto con los datos lingüísticos. Por otro lado, el mapa conceptual L1 se transfiere en bloque para interpretar esos datos y para construir las nuevas unidades. De esta manera, es la forma la que lleva el peso del aprendizaje. Para interpretar enunciados tenemos que encontrar formas en la cadena hablada o escrita y atribuirles un significado y el mecanismo por defecto es el de búsqueda de correspondencia formal. En el caso de que no se halle, tenemos mecanismos alternativos paralelos que aseguran la comprensión como la formulación de hipótesis de significado a partir de rasgos semánticos activados por el contexto.

En el caso de portugués y español, por la proximidad de las lenguas, hay un importante número de unidades formalmente próximas que permiten establecer correspondencias acertadas entre L1 y L2. La transferencia parasitaria se ve facilitada por la proximidad formal de algunos ítems.

Hay elementos para los que no existe esa correspondencia (la mayoría de los elementos léxicos en lenguas distantes), y su procesamiento y almacenamiento será más

costoso, la progresión del aprendizaje será más lenta. Además, si no se pueden recuperar en la producción pueden dificultar (o incluso colapsar) la comunicación.

3.2.8.- Fossilización.

Esa rápida progresión que se observa en los estadios iniciales contrasta con este otro fenómeno, el de la fossilización precoz que se traduce en la interrupción del desarrollo sistemático de la lengua y se produce también en estadios tempranos. Este parón en el aprendizaje se produciría independientemente del tipo de contacto o instrucción que tiene el aprendiz.

Como explicación del fenómeno se considera que, llegado este punto, la IL le sirve al aprendiz para satisfacer sus necesidades comunicativas, comprende y se hace entender y, de esta forma, se estancaría en esta fase.

Una explicación de esta naturaleza no parece por sí sola dar cuenta y captar toda la complejidad del fenómeno. Se trata de una explicación ambiental, de tipo social y exclusivamente funcional en ese ámbito, que está relacionada con una especie de voluntad de aprendizaje consciente o de implicación o empeño por parte del aprendiz. Sin negar la importancia de estos factores socio-afectivos, parece que se obvia la parte mecánica, psicolingüística, no consciente y automatizada del proceso de adquisición/aprendizaje.

Hay un hecho fundamental que pone de manifiesto la inconsistencia de esta explicación por sí sola: el hecho de que se alcance ese dominio funcional de la lengua no es impedimento para que los hablantes de otras lenguas continúen su progresión, por lo que la explicación habrá que buscarla por otras vías. Con todo, este aspecto puede servirnos para describir el momento o el punto en la progresión en que se produce este fenómeno. En definitiva, podríamos sostener que la fossilización se produciría cuando el hablante alcanza la competencia funcional pero no “porque” alcanza dicha competencia.

Por otro lado, se está tratando la fossilización como fenómeno global y éste se ha revelado como fenómeno de actuación local, que afectaría a áreas determinadas y se manifestaría en diferentes grados en los distintos niveles lingüísticos. En esta línea cabe apuntar que no tenemos descripciones detalladas de los casos de fossilización. Esto nos lleva a una cuestión fundamental: para hablar de fossilización tenemos que tener, en primer lugar, una visión precisa de cuál sería el desarrollo “normal”. Las etapas que se manejan son las de la competencia comunicativa, según los modelos de certificación de

lengua vigentes, pero no tenemos constancia de que existan estudios longitudinales que determinen, no desde la óptica de la enseñanza sino del aprendizaje, cuáles son esos estadios y sus características en los diferentes niveles (ni siquiera en uno de ellos).

A esto hay que añadir que, a veces, parece que se utiliza el término fosilización o error fosilizado con demasiada ligereza y rozando la imprecisión. Da la impresión de que se usa el término cuando determinado aspecto no se ha aprendido (como manda el programa) sin tener en cuenta que el programa “interno” de aprendizaje puede ser otro y a ese sólo nos podemos acercar con estudios específicos del mismo.

Un ejemplo, basado en la observación propia como aprendiz de lengua portuguesa y en la observación de otros aprendices, es el de la distinción productiva entre vocales abiertas y cerradas (e, o) del portugués en situaciones comunicativas y significativas reales¹⁹⁹. Tal distinción no se verifica normalmente en los primeros años de instrucción en contextos de portugués como LE; se produce después y se localiza o comienza en determinadas palabras que han recibido un alto grado de *input*. En este caso concreto, en el aula podemos entrenar la comprensión y producción de este tipo de vocales con resultados positivos, pero fuera de estas actividades, en cuanto la atención ya no recaiga sobre la forma y sobre este aspecto, no se producirá la distinción. Esto no quiere decir que haya fosilización, que el uso de una vocal cerrada en lugar de una abierta sea un error fosilizado, sino que simplemente el sistema no ha conseguido todavía estabilizar o ajustar la L2 en ese punto y, por supuesto, cabe la posibilidad de que no llegue a hacerlo nunca.

Volviendo a las causas de la fosilización, otro de los condicionantes que se han apuntado y que entra en lo sistémico es el de la no distinción entre los dos sistemas²⁰⁰, relacionada con la percepción indiferenciada y la fijación imprecisa desde nuestra perspectiva. Intentaremos relacionarlas con el fenómeno una vez que determinemos cuáles son las claves para interpretarla desde una perspectiva conexionista/emergentista.

Desde el punto de vista del procesamiento hemos visto que las claves de la fosilización se encuentran en las nociones de transferencia y atrincheramiento. El atrincheramiento es entendido como grado de automatización y consolidación de habilidades, en este caso, de patrones lingüísticos. Éste, además, trae aparejada una diferencia radical entre niveles que nos lleva a un sistema fonológico consolidado desde el primer año de vida frente a un sistema léxico más flexible y susceptible de ser

¹⁹⁹ Esto es, en conversaciones naturales, espontáneas, no centradas en la forma.

²⁰⁰ Como hemos visto, Ferreira (1995) lo utiliza en la definición de fosilización.

ampliado a lo largo de toda la vida. Por otro lado, la transferencia parasitaria establece un cierto grado de dependencia de la L1, que es diferente entre las lenguas y que viene a determinar el material o el campo de acción posible de la fosilización por interferencia de la L1.

Estamos, pues, ante un sistema que no sólo está diseñado para explotar correspondencias y favorece procesualmente la transferencia en el nivel de la comprensión y del aprendizaje, sino que además usa un sistema de selección de elementos basado en competición que favorece a los patrones más fuertes, en este sentido más atrincherados. Por lo tanto, la fosilización o simplemente el hecho de que el progreso en un determinado punto del desarrollo sea más lento es lo esperable, puesto que esa explosión inicial de capacidades y conocimientos no implica que el resto del proceso tenga que seguir siendo meteórico.

Antes de aplicar alegremente el término fosilización se impone, desde nuestro punto de vista, una reflexión y una investigación cuidadosa del desarrollo de PLE. Antes de hablar de interrupción de la progresión y fosilización catastrófica, hay que determinar cuidadosamente los estadios de la IL y considerar la posibilidad de que igual que hay una aceleración del proceso muy marcada frente al caso de otros aprendices, puede haber una ralentización del mismo signo. En cualquier caso, parece que disponemos de bases teóricas para explicar tanto un fenómeno, la progresión rápida, como el otro, ya sea éste de fosilización ya sea de ralentización.

Igualmente, desde esta perspectiva teórica tenemos base para hacer propuestas didácticas consistentes y coherentes, razonables y razonadas. Si tenemos que combatir el atrincheramiento, las estrategias principales serán de maximización del *input* y de resonancia. La transferencia dependiendo de su tipo y de las particularidades de la proyección en concreto (es decir, de los elementos de forma y función concretos que intervienen y sus respectivos mapas) puede ser desactivada o podemos disminuir su impacto igualmente con estrategias compensatorias, basadas en el modo de procesamiento como veremos una vez analizados los datos lingüísticos.

3.3.- ANÁLISIS DE LOS DATOS LINGÜÍSTICOS.

Acabamos de ver que el marco conexionista/emergentista nos permite dar cuenta de los fenómenos específicos observados en el proceso de aprendizaje/enseñanza de PLE-HE a nivel teórico y global, queremos ahora comprobar si a nivel práctico, confrontado con los datos lingüísticos de la producción de los aprendices, dicho marco nos permite explicar los errores en los que se observa la influencia de la L1 y, más ambiciosamente, aunque quede fuera de los objetivos del trabajo, si nos permitiría también explicar o, al menos, esbozar las posibles vías para la explicación de otros errores no causados por interferencia.

Por otro lado, hemos visto cómo hay aspectos en los que, para profundizar, se necesita tener en cuenta las configuraciones específicas de los niveles lingüísticos y la organización de los planos de las proyecciones de forma y función con sus mapas específicos y a los que esperamos aproximarnos en la medida de lo posible con el análisis que sigue.

En el capítulo 2 hemos dedicado especial atención al proceso de producción lingüística *per se* y, aunque pudiera parecer irrelevante para la revisión anterior a nivel teórico de las especificidades, su utilidad y necesidad se nos revela en el análisis de los datos lingüísticos. La cuestión, en lo que a éstos se refiere, es qué tipo de metodología de análisis utilizar. Dado que nuestro objetivo es verificar si el marco teórico puede dar cuenta de los fenómenos de interferencia que aparecen en la producción de los aprendices, se impondría hacer un análisis de los errores de este tipo que aparecen en dichas producciones.

La primera posibilidad es hacer un levantamiento de los errores de interferencia, es decir, aquellos en los que se aprecia influencia de la L1. Para ello, en primer lugar, se procedería al levantamiento de los errores comparando IL con LO; acto seguido, compararíamos la forma desviada de la LO con la de L1 para ver si se aprecia su influencia.

Esta forma de analizar los datos puede resultar insuficiente desde el momento en que se basa exclusivamente en la forma de superficie y en el parecido formal con la L1. Nos daría un número “x” de formas de interferencia visible formalmente en la superficie, pero puede estar ocultando interferencias menos evidentes. De hecho, sabemos que la influencia de la L1 corresponde a diferentes mecanismos y puede operar

en diferentes niveles y planos. Por lo tanto, si queremos captar todas sus sutilezas, no podemos guiarnos sólo por las apariencias, por las formas de superficie.

Desde este punto de vista, lo idóneo sería, a partir de ese levantamiento inicial, tratar de explicar cómo se llega a ese resultado, siendo una de las posibilidades la de la influencia de la L1, y sin descartar nada de entrada.

Para realizar este tipo de aproximaciones a los datos lingüísticos en la ASL se ha venido utilizando una metodología concreta de análisis, lo que denominamos “análisis de errores clásico”, basada en los planteamientos de Corder. Lo primero que haremos será revisar este procedimiento para comprobar si se adapta a nuestros objetivos y presupuestos.

3.3.1.- El análisis de errores clásico.

3.3.1.1.- Metodología del análisis de errores.

Como ya hemos visto en el capítulo 1 apartado 3.2., el AE se presenta como instrumento de análisis de la IL con dos objetivos generales, uno de naturaleza teórica, que sería el de dilucidar qué y cómo aprende el aprendiz cuando estudia una L2, y otro, de naturaleza aplicada, que sería el de explotar nuestro conocimiento de lo anterior con propósitos pedagógicos (Corder, 1971).

El procedimiento del análisis pasaría por:

1.- Reconocimiento de la idiosincrasia.

El reconocimiento de la idiosincrasia sería lo que hemos denominado levantamiento de errores y supone la identificación del uso desviado o error²⁰¹ y su reconstrucción. Un enunciado reconstruido es lo que un hablante nativo diría para expresar ese significado en ese contexto.

Corder (1971: 155) señala además que puede haber enunciados superficialmente bien formados que son, sin embargo, idiosincráticos, a los cuales denomina “*covertly idiosyncratic*” (expresión que nos permitirá hablar de errores encubiertos), junto a otros que denomina “*overtly idiosyncratic*” (errores visibles), en enunciados que superficialmente están mal formados según las reglas de la LO.

²⁰¹ Corder (1971: 155) toma como unidad de análisis el enunciado y establece como ley general en este paso que todo enunciado es idiosincrático hasta que se demuestre lo contrario.

Por poner un ejemplo de nuestro corpus: **almoçar (almoçar)* es un error visible, **tomar o almoço* es un error encubierto para la misma forma de la LO, puesto que si bien es gramaticalmente correcto, no es la forma utilizada normalmente en portugués, o sea, no es lo que un hablante de portugués dice para expresar ese significado en ese contexto²⁰².

Este proceso de identificación de la idiosincrasia y producción de un enunciado reconstruido, según Corder (1971: 157), tiene como fin el disponer de dos enunciados: el idiosincrático y el reconstruido o correcto, ambos naturalmente con el mismo significado.

2.- Descripción de los datos.

El segundo paso consiste en la descripción de los pares. La metodología de la descripción es fundamentalmente la comparación bilingüe en la que dos lenguas se describen en términos de un conjunto común de categorías y relaciones, esto es, en términos del mismo modelo formal. La descripción de los datos se realiza por lo tanto en términos lingüísticos y, como el propio Corder (1971: 158) señala, los dos primeros pasos son de naturaleza lingüística. En este punto, nos asalta la duda de la adecuación de utilizar o no un modelo lingüístico puro para describir errores.

3.- Explicación de los datos.

El tercer paso es reconocido por Corder como de naturaleza psicolingüística y consiste en la explicación de los datos. Sería el paso en el que se formulan hipótesis sobre los mecanismos de construcción de la IL. Si la descripción nos proporciona una visión del qué se aprende (o más concretamente del qué no se aprende de la LO y qué aparece en su lugar), éste sería el momento del cómo se aprende, de ver qué fuerzas intervienen en la creación de la IL. En nuestro caso veríamos si los presupuestos del marco teórico y su visión del aprendizaje tienen esa capacidad explicativa.

A grandes rasgos, esta metodología de análisis parece adaptarse a nuestros objetivos; sólo tenemos dudas respecto al modo de descripción de los datos lingüísticos. Para resolver estas dudas sobre la descripción/clasificación veremos por qué sendas han transitado los análisis concretos realizados.

²⁰² Los errores que forman parte de nuestra clasificación son errores visibles, puesto que para usos como el que se indica sería necesario hacer una argumentación más consistente, apoyada por datos de un corpus de uso del portugués actual.

3.3.1.2.- Las taxonomías de errores.

El resultado de los AE se plasma en las denominadas “taxonomías de errores”, clasificaciones de los errores basadas en un determinado criterio que depende del objetivo del investigador.

La motivación del análisis es un punto fundamental en este tipo de trabajo de cara a la adopción de criterios de clasificación y esa falta de motivación clara ha sido el lastre de algunos trabajos en ASL (Larsen-Freeman y Long, 1994: 200) y se hace especialmente visible en el uso del AE.

Hay cinco criterios fundamentales (y por tanto cinco tipos de taxonomía) para establecer la clasificación, que se mencionan en la bibliografía sobre el análisis de errores²⁰³, para cuya presentación seguimos a Santos Gargallo (1993: 92-97):

A) Criterio descriptivo.

Esta clasificación de los errores atiende a la forma superficial de los enunciados y a cómo ésta se ve alterada estableciendo cuatro tipos de errores básicos:

- omisión
- adición
- formación errónea
- alteración del orden ²⁰⁴

La clasificación se basa, por tanto, en las alteraciones de superficie, visibles en la forma de la palabra (o el orden de las mismas en la secuencia). Se trata de una clasificación puramente formal, donde los elementos no son considerados como objetos lingüísticos ni psicolingüísticos, lo que tornaría dificultosa la explicación del error y la aproximación a fenómenos concretos del aprendizaje.

²⁰³ Así en Santos Gargallo (1993), Fernández (1997), Bustos (1998), Torijano (2002), Oliveira Dias (2010), entre otros.

²⁰⁴ La omisión se refiere a la ausencia de una palabra o morfema. La adición consiste en la presencia de una palabra o morfema innecesario y puede ser, a su vez, de tres tipos: doble marca, en el caso de marcas gramaticales redundantes innecesarias; regularización de reglas, cuando se añade un morfema o palabra para aplicar una regla por falsa analogía; en los restantes casos es la adición simple. La formación errónea consistiría en la creación de una palabra por falsa analogía por adición u omisión de morfemas. La alteración del orden remite a casos de orden incorrecto o de ausencia de orden.

B) Criterio pedagógico.

Esta clasificación se basa en la noción chomskiana de competencia y establece dos tipos de errores:

- errores transitorios, de carácter circunstancial, que no afectan a todos los aprendices. Aparecen de manera puntual, serían producidos por inadecuaciones de la enseñanza y se relacionarían con la actuación;
- errores sistemáticos, que caracterizan la lengua de un grupo de aprendices y son errores típicos, asociados a la competencia (a las deficiencias en ésta).

Como señala Bustos (1998: 23), no se trata estrictamente de una taxonomía sino de una nómina de conclusiones. La distinción de este tipo de errores tiene, en este caso, una motivación pedagógica y se relaciona con el objetivo práctico que apuntaba Corder para el AE. Pero para llegar a esas conclusiones se necesita todo un aparato previo de explicación y clasificación más específicos.

C) Criterio etiológico.

En este tipo de taxonomías se utiliza como criterio para la clasificación la causa del error, la explicación del mismo. Esa explicación parte de la noción de transferencia y se distingue entre:

- errores interlingüísticos, causados por transferencia negativa;
- errores intralingüísticos, se deben a fenómenos relacionados con el desarrollo de la propia LO.

Este tipo de clasificación responde claramente a los objetivos del tercer paso por cuanto incide en cómo se opera con la IL y qué está causando esas desviaciones. Por detrás de este tipo de clasificaciones es necesario que haya una teoría, una determinada visión del proceso de aprendizaje y de este mecanismo en concreto más allá de su definición como influencia de L1.

D) Criterio gramatical.

Esta clasificación se basa en los niveles lingüísticos clásicos establecidos por la gramática tradicional y trabaja con los siguientes tipos de errores:

- errores fonológicos
- errores ortográficos
- errores morfológicos
- errores sintácticos

- errores semánticos
- errores pragmáticos

Este criterio localiza y explica los errores según esos niveles lingüísticos, apuntando hacia el tipo de conocimiento de la IL que se desvía de la LO. Sin embargo, la explicación del error no tiene que coincidir con la localización del desvío. En este sentido causa y descripción se (con)funden en estas taxonomías.

E) Criterio comunicativo.

Este criterio se basa en el efecto comunicativo de los errores desde la perspectiva del oyente en lo que se refiere a la obstaculización en la comprensión del mensaje, distinguiendo así entre errores locales y errores globales. A nuestro entender, esta forma de clasificación es un fin en sí misma por cuanto el hecho de que afecte más o menos a la percepción del oyente no parece ayudar en lo que sería la comprensión del fenómeno de la construcción de la IL.

La aplicación de un criterio único en las taxonomías lastra al análisis con algunas limitaciones y, por lo general, se defiende el uso de tipologías mixtas (Fernández, 1997; Bustos 1998). El resultado y una de las críticas que se hace en consecuencia al AE es la confusión entre descripción y explicación. Al hablar del criterio gramatical ya apuntábamos el conflicto entre explicación como localización del error, como tipo de conocimiento al que afecta y explicación como hipótesis de la causa del error.

Para resolver estos problemas se impone una reflexión y una vuelta a la metodología del análisis en sus términos originales. En ella se contempla un paso específico, el paso 2, donde se realiza la descripción de los datos lingüísticos. Una descripción supone adoptar un determinado punto de vista ante el objeto, describirlo en términos de algo, punto de vista que corresponde en última instancia a un criterio de la clasificación²⁰⁵. Concretamente lo que tenemos que describir son formas de la IL en comparación con las de la LO y en esa comparación se “localiza” el desvío, en el caso del criterio gramatical respecto a los niveles de conocimiento establecidos por la

²⁰⁵ Se da por sentado que la descripción supone una clasificación desde el momento en que se trata no sólo de un elemento, si no de una serie de ellos, que se agrupan para hacer esa descripción y cuyo resultado son las clases.

lingüística teórica. El paso dos sería, por consiguiente, el lugar natural de una clasificación o taxonomía de este tipo.

Una vez que tenemos localizados y clasificados los errores, procederíamos con el paso tres, donde se plantean hipótesis sobre la causa del error. Esto supone un nuevo punto de vista sobre el objeto de estudio, un nuevo criterio y, por lo tanto, una nueva clasificación que toma como punto de partida la anterior.

3.3.1.3.- El criterio gramatical en la descripción.

De los cinco criterios iniciales en los que se basan las taxonomías, descartados el criterio pedagógico y el comunicativo por ser conclusivos y el etiológico por pertenecer al paso tres, sólo nos quedarían el formal y el lingüístico. El primero se descarta por tratar los datos como objetos formales de superficie, enfoque a nuestro entender empobrecedor por no tener en cuenta la complejidad no sólo ya del sistema lingüístico sino del propio signo lingüístico. El criterio gramatical nos ofrece una visión en este sentido más adecuada de los datos como objetos lingüísticos.

Con todo, ya manifestábamos nuestras dudas respecto a la adecuación de este tipo de descripción al hablar de este paso en el modelo original. Una aproximación lingüística, aunque válida, puede resultar insuficiente para la comprensión de la IL.

Corder presentaba los dos primeros pasos como lingüísticos y el tercero como psicolingüístico y, a nuestro entender, lo más adecuado sería dar coherencia a nuestra visión del objeto. Al fin y al cabo, el uso de una descripción lingüística que está establecida en planteamientos iniciales de Corder es fruto de su época, concretamente la altura en la que se produce el paso del marco contrastivo al marco de la teoría de la IL, en la que se reacciona contra el contrastivismo, aunque no todo es desechable. El AC parte de las descripciones lingüísticas de la lingüística teórica y así se hará en el AE²⁰⁶. Y lo que resulta es que la descripción se realiza utilizando clases externas al proceso de aprendizaje, se impone un molde que no es el del procesamiento, sino el de la lingüística teórica y el modelo de gramática elegido en concreto.

Sin embargo, los datos que se analizan son el resultado de un proceso psicolingüístico (en realidad, de varios), y lo que se hace es clasificarlos, etiquetarlos

²⁰⁶ La influencia de este tipo de análisis es visible por ejemplo en el hecho de que se sustituye, en cierta manera, la comparación de L1 y L2 por la comparación entre L2 e IL, con la L1 como tercer sistema en discordia.

según criterios puramente lingüísticos, que no tienen en cuenta ese procesamiento o no se basan en él.

El argumento es que si queremos ver, en último término, cómo se configura ese proceso necesitaremos adoptar un punto de vista coherente con ese fin. La descripción va a ser el punto de partida para la explicación y, por ello, debería tener en cuenta el procesamiento que lleva a la aparición de esas formas, como conocimiento pero también como resultado del proceso de producción.

Tomando la taxonomía clásica basada en el criterio gramatical, podemos plantearnos directamente para qué sirve la descripción y clasificación. Lo que nos permite, además de agrupar los errores, localizarlos en un ámbito o área concreta de la lengua, los llamados niveles lingüísticos, que nos dan una representación estática y global del conocimiento centrada en la L2. Veamos un ejemplo: pongamos que un aprendiz en su producción utiliza las palabras “*cena*” y “*lechuga*” del español en lugar de las palabras de la LO “*jantar*” y “*alface*”. La palabra “*lechuga*” no existe en portugués y nos encontraríamos ante un error léxico (el aprendiz no conoce/domina la palabra). Sin embargo, la palabra “*cena*” existe en portugués con otro significado [escena], estaríamos, por tanto, ante un error semántico (el aprendiz no conoce/domina el significado de esa palabra).

Desde nuestra perspectiva, si un aprendiz quiere recuperar la palabra en L2 que corresponde al significado *cena* del español, estamos ante varias posibilidades de conocimiento o representación de esa forma en la IL:

- el aprendiz conoce la palabra “*jantar*” pero en un determinado momento usa la palabra “*cena*” y desconoce que tenga otro significado en portugués;
- el aprendiz conoce ambas palabras de la L2 pero usa la palabra “*cena*”;
- el aprendiz desconoce la palabra “*jantar*” y usa la palabra del español.

Estas configuraciones posibles de la representación de la IL de un elemento no se contemplan en este tipo de clasificación, porque la única hipótesis que permite es la de L2. Una clasificación psicolingüística es dinámica y de representación centrada en IL. La L2 sirve para establecer el desvío, pero la representación se basa en el resultado de la IL. De hecho, la clasificación psicolingüística es neutra a esta distinción de error semántico y error léxico en una primera aproximación, puesto que depende de la reconstrucción de la IL: ha habido una selección incorrecta del lexema o forma de palabra para expresar un determinado significado, sólo con la reconstrucción de la IL podremos localizar el desvío en la proyección, en el significado o en el lexema.

Esto no quiere decir que el análisis de errores según criterio gramatical no sea relevante. Al contrario, si tenemos que enseñar a nuestros alumnos una serie de contenidos lingüísticos siguiendo determinados modelos de la gramática y nos interesa saber dónde se producen los errores en el nivel de representación, buscamos las áreas conflictivas que se encuentran según el modelo lingüístico que determina nuestra visión de la lengua. Pero no es el modo más coherente y certero de saber cómo se construye la IL.

Parece necesario hacer una distinción entre análisis de errores para detectar en qué áreas lingüísticas tienen problemas los aprendices y el análisis de errores que nos permita aproximarnos a los mecanismos de funcionamiento y construcción de la IL.

En nuestro caso, una clasificación gramatical no resulta adecuada para abordar el estudio de los datos lingüísticos, puesto que nuestro objetivo es verificar hipótesis sobre el funcionamiento de la IL.

3.3.1.4.- Usos desviados y correctos en el análisis.

Otro problema que se le plantea al AE se puede formular sucintamente con la siguiente afirmación: sólo los errores no sirven para dar cuenta de la IL. A este respecto es fundamental el estudio de Schachter (1974), titulado “un error en el análisis de errores”, donde se nos revela la existencia de lo que se denomina “estrategia de evasión”, esto es, la no utilización de determinadas formas o estructuras que según el AE no serían problemáticas para el aprendiz, cuando de hecho efectivamente así sería.

La manera de solventar esto sería mediante el análisis de la actuación, es decir, teniendo en cuenta formas desviadas y formas correctas. El planteamiento no es ya entonces qué hacen mal los aprendices en la producción sino cómo hacen los aprendices para transmitir esta información. Este tipo de análisis es especialmente adecuado para trabajar con un aspecto concreto del procesamiento de la información. En este sentido son trabajos restringidos o enfocados hacia aspectos muy específicos del funcionamiento de la IL y, también, se sirven de tareas artificiales que implican provocar o forzar la situación para que el aprendiz utilice el elemento que se estudia. Por otro lado, en el análisis de la actuación se encontrará un gran número de ocurrencias del aspecto que se estudia, haciendo posible la elaboración de estadísticas sobre uso correcto e incorrecto.

En el análisis de errores basado en producción libre sobre un tema, nos encontraríamos con un contexto no artificial que nos permite observar más fenómenos y lo ideal sería incluir un análisis de la actuación, es decir, tener en cuenta los usos correctos. Sin embargo el problema práctico es que podemos no encontrar un número de ocurrencias suficiente en los diversos participantes como para que resulten estadísticamente relevantes. Lo que sí nos permitiría es ver sobre qué aspectos resultaría interesante (por la variación en el error, en sus causas, por el número de errores, etc.) realizar estudios más exhaustivos.

La limitación que impone trabajar sólo con errores, que enmascara los casos problemáticos de uso resueltos mediante la estrategia de evasión, se puede compensar con aproximaciones parciales a la actuación cuando hay un número suficiente de casos que inciden en un determinado aspecto, pero, en cualquier caso, todos los análisis presentan algún tipo de limitación. La cuestión es elegir el más adecuado para los objetivos planteados. En nuestro caso, es preferible abarcar el mayor número posible de fenómenos para ver las posibilidades explicativas del marco.

3.3.1.5.- Explicación del error y propuestas pedagógicas derivadas del AE.

Otra de las quejas lanzadas contra el AE es que sus taxonomías son demasiado simples para dar cuenta de un fenómeno tan complejo. Ya hemos comentado que descriptivamente puede que no se estén utilizando los criterios correctos para profundizar en el fenómeno y esto limite esa capacidad.

Otro problema es, a nuestro entender, que se intentan además imponer relaciones uno a uno en varios planos de análisis:

- en la descripción con la asociación de una forma lingüística con un solo error, cuando en una unidad (una palabra o ítem léxico) puede haber varios errores. Por ejemplo, es el caso de **almorzo* (*almoço*), con una desviación léxica por la que aparece la R y una desviación fonológica²⁰⁷ por la que aparece Ç;
- en la explicación con la asociación de un error con sola causa, cuando pueden estar actuando varias fuerzas desviantes paralelamente. Por ejemplo, en el caso de **finaliço* con una fuerza desviante de tipo fonológico, por indistinción de /z/ y /s/, más una fuerza

²⁰⁷ Fonológica se refiere a que es un error que se produce en el nivel de procesamiento denominado codificación fonológica.

desviante de tipo morfológico, la irregularidad del verbo $z > \zeta$. En este caso incluso con fuerzas de diferente nivel o plano de procesamiento.

Por otro lado, cuando el objetivo es explicar el error, indagar en las causas que llevan a la aparición de determinadas formas de la IL, se hacen hipótesis de cómo se construye ese elemento y se está aplicando a esa reconstrucción una determinada visión del aprendizaje y construcción de la L2. La capacidad de plantear esas hipótesis derivará del poder explicativo de la base teórica en la que se sustente. En este sentido, los estudios que realizan AE con la pretensión de conocer más sobre el funcionamiento de la IL sin partir de unas bases teóricas amplias y consistentes, ven bastante limitado su alcance en este sentido.

De la misma forma, verá limitada también la posibilidad de realizar propuestas pedagógicas serias y bien fundamentadas. Como hemos visto, una vez realizado el análisis y alcanzado el objetivo teórico, el paso siguiente sería cumplir con el objetivo aplicado y hacer propuestas didácticas. Esas propuestas se basan en nuestro entendimiento del proceso de construcción de la IL, esto es, no del punto dos, que es una descripción o constatación de los errores que se producen, sino del punto tres, una vez que sabemos por qué se producen. Cuanto más preciso y detallado sea nuestro conocimiento de las causas, más eficaz será la acción pedagógica que se derive de las propuestas realizadas.

Un ejemplo de esto se ve en la primera distinción que hacíamos entre transferencia en la comprensión con el resultado de percepción indiferenciada y transferencia de conocimientos con el resultado de fijación imprecisa. Ambas son transferencias, influencia de L1, pero no se pueden tratar de la misma forma en lo teórico ni en lo práctico.

Esto que parece tan claro y lógico no siempre se verifica en la práctica del análisis. De un AE basado en un criterio gramatical hemos visto que se pueden hacer propuestas de acción didáctica que apunten hacia el programa de contenidos a desarrollar, en el sentido de qué se sabe y qué no se sabe en un determinado punto del aprendizaje, pero poco más; ya que sin desentrañar las causas, podemos hacer propuestas, pero no tendremos argumentos que defiendan esa opción.

De la misma forma, si el aparato teórico es endeble, las posibilidades de hacer propuestas coherentes y adecuadas disminuyen junto con las posibilidades de

explicación. En definitiva, las propuestas pedagógicas se basan en la explicación del error: sin esa explicación las propuestas son insostenibles.

3.3.1.6.- Metodología de análisis de este trabajo.

El tipo de análisis de errores que parece más adecuado para nuestro objetivo de poner a prueba el marco conexionista/emergentista para la explicación del proceso de aprendizaje de PLE-HE, se articularía en los pasos establecidos por el AE clásico:

- 1.- Reconocimiento del error.
- 2.- Descripción del error.
- 3.- Explicación del error.

En el primer paso, se procede a la identificación de las formas desviadas del uso L2. En el segundo se describen los errores desde el punto de vista psicolingüístico, esto es, considerándolos como el resultado de un proceso general de aprendizaje que se articula a su vez en varias dimensiones de procesamiento particulares. En el tercer paso, una vez localizados los errores, se explican las causas del desvío, esto es, se proponen hipótesis sobre los mecanismos y conocimientos que llevan a una reconstrucción de la L2 que adopta esa forma determinada, que ponen a prueba la capacidad explicativa del marco teórico conexionista/emergentista.

3.3.2.- El corpus.

El corpus está formado por los textos de producción escrita realizados por estudiantes universitarios que cursan la asignatura de Lengua Portuguesa I. La recogida de datos se llevó a cabo a lo largo de tres años: 2003, 2004 y 2005 entre los diferentes grupos de dicha asignatura²⁰⁸ a los que tuvimos acceso. En lo sucesivo los informantes correspondientes al año 2003 serán denominados Grupo 1; los del 2004, Grupo 2 y los de 2005, Grupo 3.

La recogida de datos se realizó tras un cuatrimestre de instrucción en la LO (lo que viene a corresponder aproximadamente a tres horas por semana durante 12 semanas). Para esta recogida de datos se utilizó una ficha, que debía cumplimentar el

²⁰⁸ Concretamente Lengua Portuguesa I de Libre elección; Segunda Lengua I: Portugués y Lengua Extranjera Moderna: Portugués.

encuestado, para establecer el perfil del informante, en la que se pedían, por un lado, datos personales como:

- su lengua o lenguas maternas;
- estudios que realiza en la Universidad;
- edad;
- sexo.

Por otro lado, se preguntaba sobre la existencia de conocimientos previos de la lengua portuguesa y sus conocimientos de otras lenguas²⁰⁹.

El tema propuesto para la producción escrita consistió en la descripción de un día normal en su vida durante la época de clases. Dicho tema que fue elegido:

- por corresponder a una de las unidades del programa;
- por la relativa homogeneidad a que conduce en el uso de formas lingüísticas (las rutinas suelen ser las mismas a grandes rasgos);
- por tratarse de un texto de carácter narrativo en el que se hace necesario el uso variado de verbos.

3.3.2.1.- Selección de informantes.

A partir de los datos del perfil se seleccionaron aquellos alumnos que poseían como LM el español única y exclusivamente, esto es, se descartaron tanto los hablantes de otras lenguas (estudiantes extranjeros que cursan esta asignatura) como aquellos que poseían alguna otra LM (por ejemplo, uno de los más numerosos es el de los que posee el gallego también como LM).

Asimismo hemos descartado las composiciones de aquellos informantes que afirma poseer conocimientos previos de la LO, ya sea por haber estudiado esta lengua anteriormente, ya sea por lo que hemos denominado "contacto", esto es, bien por haber residido en algún país de habla portuguesa, bien por tener familia próxima que utiliza el portugués como lengua de comunicación, bien por vivir en la frontera y producirse algún tipo de intercambio comunicativo en la LO.

Esta selección tiene como objetivo velar por la homogeneidad del grupo de estudio, pues como reza en el título de este trabajo queremos conocer la interferencia en

²⁰⁹ Ocasionalmente se han introducido en alguno de los años preguntas complementarias que no son relevantes para este estudio.

los aprendices en un nivel de iniciación. Por otro lado, el descarte de otras LM, limita la posibilidad de influencias de LM al español, aspecto que nos interesaba.

De esta forma, un total de 53 informantes realizaron la mencionada redacción que nos servirá para el análisis de la producción escrita de los aprendices de PLE-HE. Son 13 informantes del Grupo 1 y sus correspondientes producciones, en el Grupo 2 el número se eleva a 33 y en el Grupo 3 disponemos de 7 informantes que se ajustan a los criterios de selección.

3.3.2.2.- Datos del perfil de los informantes y metodología de enseñanza.

Respecto a los estudios que realizan en la Universidad, encontramos informantes procedentes de muy diferentes especialidades²¹⁰:

- Historia del Arte (6)
- Historia (9)
- Filología Hispánica (8)
- Filología Inglesa (7)
- Filología Francesa (1)
- Filología Inglesa y Filología Hispánica (3)
- Humanidades (2)
- Filosofía (2)
- Traducción e Interpretación (10)
- Bellas Artes (2)
- Psicología (2)
- Enfermería (1)
- Biblioteconomía y Documentación (5)

En lo que a edad se refiere, la mayoría de los informantes, 46 en total, son menores de 25 años; 6 son mayores de 25 y hay una informante de edad inconfesada.

Por sexos, la distribución es de 41 informantes de sexo femenino frente a 12 informantes del sexo masculino.

²¹⁰ Entre paréntesis el número de informantes.

El manual que se utilizó en el aula es *Portugués para todos I* de H. J. Ferreira Montero y F. Pereira Zagalo, complementado con materiales adicionales, fundamentalmente textos y actividades específicas, orientadas hacia el trabajo con el léxico, actos de habla y contraste entre las lenguas en causa. Para los Grupos 1 y 2, se combinó una metodología de corte estructuralista con una metodología de orientación comunicativa. La planificación de la clase se ha basado en esta última. En el caso del Grupo III se siguió exclusivamente el manual.

3.3.3.- Formas desviadas y correctas del VFP.

El AE clásico trabaja con todas las formas desviadas o errores que aparecen en la producción de los alumnos. El análisis que aquí se realiza se centra en un tipo concreto de formas desviadas: los verbos en forma personal (VFP). Uno de los problemas del AE clásico ha sido que intentan abarcar toda la producción del aprendiz sin sustentarse en una teoría de tal amplitud, con lo que se puede registrar el desvío pero con limitadas posibilidades de explicación. En este sentido preferimos limitar la extensión del estudio y descartar, por ejemplo, aspectos sintácticos que todavía no están suficientemente desarrollados en el marco, tanto del lado conexionista como del emergentista.

Hemos visto que el modelo de competición considera que el aprendizaje está guiado por el lexicón y ha centrado parte de su desarrollo en el aprendizaje de las entradas léxicas y la construcción de proyecciones forma/función de las mismas. El verbo, como clase de palabra, nos permite poner a prueba la teoría en esta dimensión.

Por otro lado, la morfología ha sido un área en la que el conexionismo ha desarrollado importantes trabajos en torno a su funcionamiento. Desde el punto de vista de la ASL y del modelo de competición, se plantea la cuestión de las restricciones que pueden afectar a la transferencia en este plano. La selección del verbo como clase de estudio nos permitirá igualmente aproximarnos a este campo concreto.

La noción de verbo como clase de palabra forma parte, *a priori*, de una clasificación lingüística de los ítems léxicos de una lengua. Como señalan Berko y Bernstein (1999: 9), los lingüistas buscan descripciones del lenguaje que capten sus características en cada nivel, los psicolingüistas tratarán de determinar si esos niveles y unidades de análisis se hallan representados en el proceso de producir y comprender enunciados, esto es, la realidad psicológica de los mismos. Así por ejemplo, una

distinción relevante para la lingüística teórica ha sido la de palabras de contenido y palabras funcionales, y está demostrado que los procesos utilizados para recuperar esos dos tipos de palabras son diferentes. Si queremos mantener la coherencia metodológica del análisis, tendremos que tener la certeza de que la clase de palabra es operativa desde el punto de vista psicolingüístico.

Efectivamente, parece que las palabras se organizan según su categoría gramatical. La evidencia de que la categoría gramatical es un principio de organización léxica proviene de los errores de habla y los estados TOT (o “tenerlo en la punta de la lengua”) y desde la teoría emergentista esas categorías son también categorías emergentes en el aprendizaje de la lengua simulables y simuladas en los mapas auto-asociativos del modelo.

El verbo es, por lo tanto, una clase de palabra que desde el punto de vista psicolingüístico tiene realidad psicológica y nos sirve para comenzar el análisis en su fase de reconocimiento sin incurrir en incoherencias metodológicas.

Errores encontrados y datos de uso de VFP.

En esta primera fase de reconocimiento del error, se han identificado las formas desviadas en la producción de los aprendices con los siguientes resultados:

Verbos en forma personal utilizados: 1031

Formas desviadas: 116

Se ha realizado además un análisis de la actuación para establecer el número de veces que se utiliza el VFP en las producciones. Estos datos sobre el número de verbos que el aprendiz utiliza resultarían útiles:

- a efectos pedagógicos, por establecer una expectativa de producción del aprendiz y ver así su grado de progreso;
- a efectos comparativos, para cotejar estos datos con los obtenidos con las producciones de aprendices de otras L1 y cuantificar la especificidad de capacidad de producción alta en la producción escrita.

El total de verbos en forma personal (VFP) utilizados en las 53 composiciones es de 1031 formas, lo cual sitúa la media de uso de VFP por texto en torno a las 19/20 formas. Hemos tenido en cuenta, asimismo, la riqueza verbal, esto es, el número de verbos diferentes utilizados en cada composición. La media de riqueza verbal se sitúa

alrededor de los 12/13 verbos por composición. Estos datos, como apuntábamos, pueden resultar útiles a la hora de evaluar la competencia del aprendiz.

En las tablas siguientes se muestra una comparativa de VFP y riqueza verbal con los totales por composición y absolutos:

Informante	VFP	Riqueza	Formas desviadas
1.1	18	10	2
1.2	13	10	1
1.3	11	10	3
1.4	21	17	2
1.5	17	12	1
1.6	16	14	3
1.7	10	7	1
1.8	16	7	0
1.9	12	9	0
1.10	12	8	0
1.11	24	16	4
1.12	27	17	1
1.13	23	10	3
2.1	18	14	1
2.2	26	15	1
2.3	13	9	0
2.4	18	14	1
2.5	28	22	1
2.6	21	14	1
2.7	16	12	1
2.8	15	8	0
2.9	20	12	1
2.10	19	12	4
2.11	11	7	0
2.12	24	16	3

2.13	33	20	4
2.14	19	12	6
2.15	28	19	1
2.16	20	12	2
2.17	46	22	2
2.18	27	19	5
2.19	33	13	3
2.20	13	13	3
2.21	7	7	3
2.22	14	12	0
2.23	26	17	4
2.24	15	11	0
2.25	26	18	0
2.26	16	13	4
2.27	28	17	4
2.28	17	13	2
2.29	14	10	3
2.30	19	12	4
2.31	15	11	5
2.32	13	9	3
2.33	26	16	7
3.1.	20	14	3
3.2	20	13	3
3.3	15	10	1
3.4	23	11	2
3.5	17	11	2
3.6	17	10	0
3.7	15	12	5
TOTALES	1031	679	116

Esto significaría menos de un 12% de errores en los VFP.

3.3.4.- Descripción del error.

La descripción del error se basa en localización del error desde el punto de vista del procesamiento lingüístico al que se ve sometido. En primer lugar un error es el resultado de un tipo de procesamiento, el de producción, en el que el hablante utiliza los conocimientos que posee de la LO. Esos conocimientos son la IL.

La IL asimismo es el resultado de un proceso más amplio, el de aprendizaje, que entendemos en términos de construcción de la IL. De esta forma, la IL es un constructo teórico que remite a la configuración del conocimiento teórico en un punto determinado en el proceso de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje, de construcción de la IL y, por tanto, esos conocimientos son, a su vez, el resultado (en su mayor parte) de otro tipo específico de procesamiento, el de la comprensión, por el cual se interpretan los datos lingüísticos para reconstruir el mensaje en situaciones de comunicación. Parte de esas reconstrucciones son usadas en el proceso de construcción de la IL y se incorporan a los conocimientos de la LO.

Para poder describir los elementos en causa en este análisis, los VFP, es necesario establecer, en primer lugar, su forma de construcción como objeto psicolingüístico. Como tal, el VFP es el resultado de un proceso de producción, por el cual, a partir de una intención comunicativa, se activan los conocimientos que en ese momento constituyen la representación de la LO, esto es, la IL.

No vamos a considerar todos los aspectos que entran en juego en la producción de una palabra, nos quedamos con lo que serían los rudimentos de una teoría operativa que funcione como hipótesis de trabajo.

Para producir el verbo “cantar” en un enunciado como: “*canto en la ducha*” se activaría una parte de la entrada léxica que recibe el nombre de lema, donde hay, por un lado, un significado (un patrón de rasgos establecido en nuestro mapa semántico) y, por otro, una serie de informaciones de naturaleza morfosintáctica, como clase de palabra, rasgos de selección categorial, etc., parte que queda fuera de nuestros objetivos y sólo se delimita en función de los errores que aparezcan.

Los lemas se proyectan en lexemas, que vienen a ser algo así como la imagen mental de la forma de palabra, y se conforman como patrones de rasgos formales. El lexema incluye un patrón de activación secuencial de fonemas del mapa fonológico y un

patrón de activación de grafemas del correspondiente mapa grafemático²¹¹, a los que habría que añadir mapas para sílabas, patrones de acentuación y otros rasgos fonéticos.

Los verbos, además, son procesados por un subcomponente que recibe el nombre de codificador morfológico. La codificación morfológica funcionaría también con proyecciones de forma/función, esas funciones o significados corresponden a categorías funcionales como persona o tiempo que presentan los valores o rasgos propios de la clase, primera, segunda persona, etc. para la primera, presente, pasado, etc. para la segunda. Estas proyecciones operan sobre el lexema verbal, lo configuran como forma de palabra²¹².

Cuando un hablante genera un enunciado y selecciona las palabras, para expresar un significado selecciona un lexema. Éste es el primer nivel de descripción del procesamiento: errores localizados en la proyección forma/función, en las relaciones entre significado y significante. De esta forma, a un significado se le puede atribuir un lexema que no le corresponde, por varios motivos; o a un lexema se le puede estar dando un significado que no le corresponde en la LO.

Otro nivel de descripción nos sitúa en el codificador morfológico, donde para la expresión de valores gramaticales se activa una forma morfológica de palabra. Con este término damos cabida a diferentes manifestaciones de esta proyección: formas regulares con sufijación (tipo esp. *canté*, port. *cantei*), formas irregulares no sistemáticas (tipo esp. port. *fui*), formas irregulares sistemáticas que afectan a la raíz (tipo esp. port. *sigo*), etc.

Un tercer nivel de descripción que vamos a considerar es el de la forma fonológica/ortográfica de la palabra. El lexema de una palabra incluye una secuencia de elementos que se manifiesta como patrón de fonemas en el plano fonológico, que, a su vez, se proyecta en grafemas en el plano grafemático. Para analizar los datos lingüísticos de la producción escrita partimos de los datos que nos son inmediatos o visibles, esto es, las secuencias gráficas formadas por series de letras o grafías, que nos remiten a los grafemas como unidades psicolingüísticas.

Una vez establecidos los tres puntos del procesamiento de producción, podremos localizar los errores en el plano de la representación reconstruyendo la IL.

²¹¹ Estos dos mapas están interconectados, se relacionan mediante proyecciones fonema/grafema. Estos últimos son representaciones convencionales de los sonidos de una lengua.

²¹² Pueden funcionar por adición de morfema a la base léxica “cantar /cant-é”, pero también pueden suponer la selección de una forma de memoria “ser/es”.

Una proyección léxica tiene un significado ‘x’ y una forma /x/ que el aprendiz ha (re)construido o ensamblado para la producción (no hay una parte del cerebro que “sea” *canté*) y el investigador puede también reconstruir el proceso por el cual hay en concreto un significado ‘x’ y una forma /x/ que se proyectan. Podemos localizar el desvío en la construcción de la representación y, a partir de ahí, plantear hipótesis de las causas.

Las “clases” de errores.

Los elementos lingüísticos con los que opera la IL, como sistema en construcción, proceden básicamente de L1 y L2 o LO, así como eventualmente de alguna otra L2 (que denominaremos como L3) que forme parte del conocimiento lingüístico del aprendiz. Por lo tanto, los errores son interpretables como constituidos por elementos procedentes de estos sistemas lingüísticos. Asimismo, los desvíos son interpretables como resultado de la fuerza que ejercen esos elementos en la construcción de la IL.

Esto implica la existencia de clases de errores según el uso de materiales de estas tres fuentes: clase L1, clase L2 o INTRA y clase L3²¹³. Sin embargo, los materiales lingüísticos (entendidos como patrones de activación que incluyen reglas y unidades) pueden ser no discriminables, es decir, dichas fuentes pueden conducir a un mismo resultado: es la “4ª clase”, que denominamos COMB, con errores que combinan (de ahí su nombre) patrones coincidentes de fuentes diferentes, sin que sea posible establecer si alguno de ellos es determinante²¹⁴. Así, en esta clase COMB tenemos materiales de origen no discriminable que conducen a un error.

Desde una perspectiva procesual, derivada de una aproximación psicolingüística al aprendizaje y uso de la L2, se impone asimismo la necesidad de considerar que puede no haber una única causa o mecanismo que actúe sobre el material lingüístico. De la misma forma que el sistema opera con materiales de diferentes fuentes, el sistema opera o se sirve de diferentes mecanismos que pueden afectar a un resultado desde diferentes niveles del procesamiento, se trata de la clase de errores MULT. En este tipo de errores partimos por lo tanto del principio de que el procesamiento de los datos es multinivel,

²¹³ Esto no quiere decir que el resultado sea, necesariamente, igual al resultado de L1, L2 o L3, ya que las piezas se ensamblan en diferentes puntos del procesamiento.

²¹⁴ Si las fuerzas son aislables (casos en los que sólo se verifica una de ellas), se puede establecer su fortaleza en términos de persistencia por comparación entre ellas en estudios longitudinales.

en el sentido de que los datos son procesados en diferentes niveles o planos del proceso, y puede haber fuerzas o mecanismos de diferentes niveles que conduzcan a ese resultado, de la misma forma que se puede servir de materiales diferentes en la clase COMB.

Esto nos lleva a una última consideración sobre el error: en rigor hay que distinguir entre forma de superficie desviada y error. Una forma de superficie -en la escritura una palabra- puede presentar uno o más errores. Las palabras o las formas de superficie están compuestas o pueden ser analizadas en unidades de procesamiento (paralelamente a la consideración de la lingüística teórica en unidades de análisis lingüístico) y al desvío en una unidad de procesamiento es a lo que llamamos error.

Por ejemplo: en la forma desviada **comenco* (L2 *começo*) podemos encontrar dos errores: uno que tiene que ver con la aparición de la /n/ trabante en la sílaba tónica, que afecta a una unidad del plano léxico, lo que se denomina lexema; y otro que tiene que ver con el uso de la grafía <c> en lugar de <ç>, que tiene que ver con la activación de grafemas.

De esta forma, en el análisis de la producción tendríamos que considerar la existencia de errores en formas de superficie de desviación única y formas de superficie de desviación múltiple, siendo la forma de superficie un marco que corresponde a la unidad de palabra en sentido clásico de unidades, con significado y significante, que poseen independencia ortográfica²¹⁵.

En nuestro análisis y obedeciendo a nuestros objetivos, clasificamos los errores, no las formas desviadas de superficie. Si hay alguna forma desviada en la que hay un segundo error haremos una advertencia de que se trata de este tipo de formas a las que designamos como marco-P (de “polidesviado” para no confundir con la designación MULT de la clase anterior). Las formas de marco-P con errores que quedan fuera del alcance de nuestros objetivos no son señalados, a no ser en casos excepcionales que contengan algún tipo de error que resulte oportuno comentar.

²¹⁵ Por ejemplo, como se utiliza en Cunha y Lindley Cintra (1984: 75).

3.4.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN LÉXICA.

3.4.1.- Consideraciones previas.

La construcción de proyecciones en la IL funciona partiendo del mecanismo de aprendizaje parasitario que lleva a cabo dos operaciones para la comprensión:

1) Operación o rutina de correspondencia formal, por la que se buscan coincidencias formales. Se trata de reconocer entradas por su forma léxica.

2) Operación o rutina de correspondencia semántica, mediante la cual se atribuye un significado de L1 a la forma de *input*.

La operación de correspondencia formal puede tener dos resultados que se traducen en dos mecanismos de aprendizaje:

- el sistema encuentra correspondencia formal, es decir, considera que hay identidad formal entre el elemento de *input* y una forma que tiene almacenada. Por lo tanto, no hay que crear un nuevo patrón formal. El resultado es que un elemento L1 pasa a ser también L2 por identidad formal (caso B). Podríamos hablar de un mecanismo de aprendizaje de transferencia formal por identidad;

- el sistema no encuentra correspondencia formal, no hay ningún elemento que tenga esa forma y es necesario crear un nuevo patrón formal. Además de la creación de la nueva forma, ésta se asocia a la forma L1 existente.

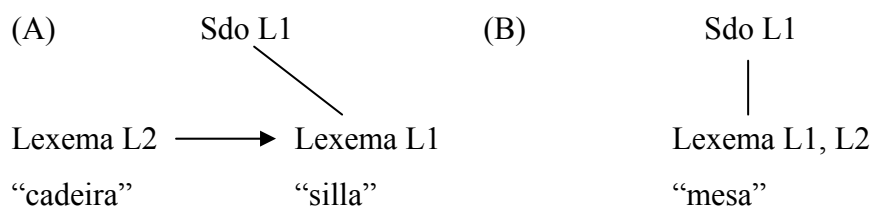


Fig. 40.- Aprendizaje de proyecciones forma/función en la IL en Estadio I: (A) sin correspondencia formal; (B) con correspondencia formal. La flecha indica la asociación en curso.

La operación de correspondencia semántica es ligeramente diferente. El sistema que asume el mapa conceptual de las lenguas es el mismo y al haber coincidencia de rasgos semánticos se asume que el patrón o significado es válido.

Por otro lado, tenemos que, en un primer momento, la recuperación del lexema L2 está mediatizada por la L1. El paso siguiente es la creación de una proyección directa entre significado y lexema.

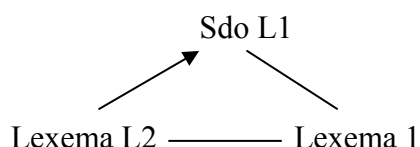


Fig. 41.- Aprendizaje de proyecciones forma/función en la IL en Estadio II para (A). La flecha indica la asociación en curso.

Sin embargo, las proyecciones de las lenguas no son siempre equivalentes, los significados pueden no ser los mismos en las lenguas, tenemos el fenómeno de la polisemia, etc.

Una última aclaración tiene que ver con la noción de correspondencia formal, que se basa en la existencia de un patrón coincidente como secuencia abstracta de fonemas. Por ejemplo, /barco/ en español y portugués tiene un lexema coincidente, la secuencia de fonemas es la misma, aunque se realicen o se manifiesten, como sonidos diferentes en ambas lenguas.

3.4.2. Clasificación y explicación de los errores.

3.4.2.1.- Errores L1.

Establecemos en primer lugar dos tipos de errores (APRO e INTER) que no siempre se pueden distinguir fácilmente por problemas para la reconstrucción de la forma de IL.

En el tipo APRO el lexema L2 no se ha implantado en el conocimiento de la IL (no ha habido aprendizaje de la forma ni por asociación ni por identidad). La forma L2 no está presente o es desconocida para el sistema y entraría en funcionamiento un mecanismo de apropiación (de ahí su nombre) de un lexema de L1. Para transmitir un

determinado mensaje, hay activado un lexema de L1 al que se dará salida pero ese lexema no está compitiendo con un lexema L2 de la IL. Podríamos decir que se transfiere una unidad de L1 a la IL o que la IL se “apropia” de una unidad L1.

En el tipo INTER, un lexema de IL basado en L2 activado, que sí compite con la forma L1. Sería un fenómeno de influencia de L1 por interferencia en activación paralela, ya que compiten una lexema L1 y un lexema L2. Podríamos decir que la unidad de L1 “interfiere” en el procesamiento correcto de la L2, específicamente en la selección de forma léxica.

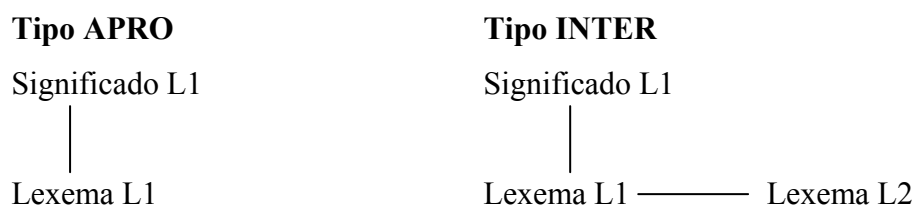


Fig. 42.- Configuración de IL de errores tipo APRO e INTER.

Para determinar si se trata de uno u otro, una clave está en el *input*: si no hay *input* de una forma L2 y aparece una forma L1, estamos ante una influencia L1 o transferencia en sentido amplio de tipo APRO. El problema es el control que el investigador tiene sobre el *input* recibido. Si el investigador ha sido el encargado de la docencia puede tener un control parcial, específicamente sobre el *input* recibido en el aula, pero cabe la posibilidad de que los aprendices tengan contacto fuera del aula.

La otra clave está en los datos de producción:

- a) en la propia forma de los errores y su parecido con L1 y L2, si bien ese indicio o clave puede quedar oscurecido por la proximidad formal entre las dos lenguas;
- b) en la variabilidad en la datos de actuación de la producción, que sería prueba determinante de fijación imprecisa y, por tanto, de que el elemento está presente y es competitivo.

De los datos de nuestro corpus hay formas de las que tenemos constancia de que ha habido *input* repetido, se han trabajado en clase y podemos presuponer que ha habido aprendizaje de alguna forma IL (que no tiene que ser necesariamente exacta a la de L2). En algunos casos, incluso se ha evitado trabajar con ciertas formas para prevenir la influencia de L1. Sin embargo, no sería el corpus más adecuado para discriminar estos dos tipos de errores. Aun así, hay que señalar que las limitaciones no son de la

explicación sino de los datos con los que se cuenta para el análisis. En términos generales, los resultados de APRO e INTER pueden ser iguales en superficie y la diferencia muy difícil de establecer según el tipo de corpus, por lo que podrían considerarse en determinadas circunstancias un grupo más amplio TRANS, que atiende a una configuración de aprendizaje marcada por un lexema L2 que no es suficientemente competitivo, ya sea por desconocimiento (APRO), ya sea por fuerza insuficiente (INTER).

Aquí nos mantendremos en nuestra distinción inicial con todas las precauciones a la hora de atribuir la causa del error a un tipo u otro de influencia de L1. Sólo cabe añadir que la distinción entre uno y otro tipo podría ser más consistente en grupos más avanzados, donde la frecuencia de las palabras en L2 podría también contribuir a dilucidar si se trata de un caso u otro. También se podría complementar el análisis con entrevistas personales a los informantes o ejercicios de autocorrección para recabar información sobre su conocimiento de los elementos sospechosos de APRO.

- **Tipo APRO: apropiación de un lexema L1 por desconocimiento de la forma L2.**

Este tipo de error, en cuanto a su localización, afecta al lexema proyectado por un significado. El resultado es fruto de la proyección de un lexema L1 en lugar de un lexema de L2. El lexema de L1 es la forma que se usaría en dicha lengua en ese mismo contexto y, por tanto, se encuentra activada.

Caso *escucho

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
escuto	*escucho	escucho	2.26 (1)	1	1

El aprendiz utilizaría la forma de L1 activada por el significado por desconocimiento de la forma L2. En este caso parece bastante probable que se trate de APRO porque no consta que haya habido *input* de la forma L2 a partir de los materiales utilizados en el aula.

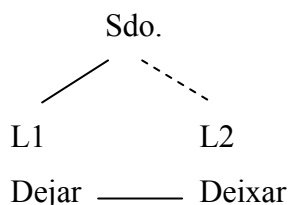
- **Tipo INTER: interferencia de un lexema L1 que compite con el lexema de L2.**

Este tipo de error afecta también a la selección del lexema que proyecta el significado activado, y el resultado es fruto de la proyección del lexema L1 asociado a la forma L2. En este caso hay competencia entre el lexema L1 y el lexema L2 y obtiene salida, gana esa competición el patrón de L1. La forma L2 no está suficientemente consolidada y eventualmente recibe menos activación que la de L1.

Caso *dejo

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
deixo-o	*dejo-lhe	2.18 (1)	1	1

La configuración de IL que proponemos como hipótesis sería la siguiente:



Con ambos lexemas activados en paralelo, la conexión del significado con la forma deixar no es suficientemente fuerte, suponemos que se recuperaría sólo a través de L1, que no tiene proyección propia desde el significado (línea discontinua), pero aunque la hubiese (el dato es irrelevante para la explicación) no recibe la suficiente activación como para ganar la competición.

A la hora de determinar si es APRO o INTER, tenemos que:

- es la única ocurrencia en la producción del aprendiz;
- no se ha trabajado en el aula específicamente con este verbo pero es un verbo para el que ha habido *input*.

Sin tener datos concluyentes, hemos considerado que ha habido *input* suficiente en los materiales para que el verbo se implante en la red y se trataría de INTER.

Caso *miro

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
vejo	*miro	miro?	3.2 (1)	1	1

Contexto: **miro a tv um bocadinho*

Partimos de la hipótesis de que la forma activada por L1 como correspondiente a este patrón semántico es mirar (independientemente de que sea correcto o no en este contexto). La forma de L1 compite con la forma que debería proyectarse para L2 (que es también una forma de L1). Una solución diferente es la que encontramos en el caso **olho* en EXT. Ahí la forma que obtiene salida es el lexema L2 asociado a esta forma de la L1. En ambos casos, la evolución de la IL pasa porque se consolide una nueva proyección de forma función.

Caso *almorço

Los siguientes errores son interpretables o reconstruibles como error tipo INTER, con competencia entre forma de L1 y L2, activadas en paralelo, imponiéndose rasgos formales de L1.

En estos errores se pone de manifiesto el hecho de que el lexema es un patrón de activación de una secuencia de unidades de otro plano, con lo que el resultado puede no ser exactamente ni L1 ni L2. Parafraseando a Gasser, una unidad puede ser más o menos L2 (igual que puede ser más o menos pierna). El resultado es una forma híbrida que presenta rasgos formales de ambas lenguas. Esto es posible porque los lexemas son patrones de activación de secuencias de unidades interconectados²¹⁶.

La explicación de este tipo de errores por activación en paralelo y competencia entre sus lexemas encaja perfectamente con el esquema para explicar el *output* de

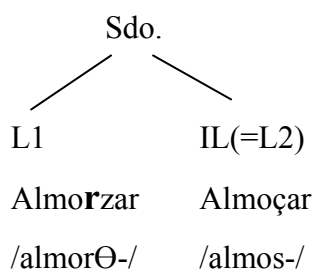
²¹⁶ No es un error fonológico porque no se trata de un desvío en las relaciones de fonema/grafema o en la configuración de los fonemas como patrones de rasgos fonológicos. El desvío es por un problema léxico de competencia entre dos secuencias de fonemas.

prevent en lugar de la forma pretendida *present* que veíamos en el apartado 2.3.1. del capítulo 2 sobre el modelo de producción de Dell.

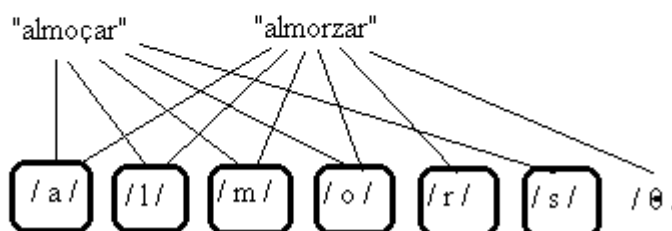
Al estar las dos formas activadas, compiten entre ellas y eventualmente obtiene salida un elemento de la secuencia de L1. Se trata, por tanto, de un fenómeno de interferencia.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Inf	Oc
almoço	*almoço	almuerzo	2.10 (1), 2.15 (1), 2.20 (1), 2.29 (1), 3.7 (1)	5	5
	*almorzo		3.4 (1)	1	1

Tenemos este error en dos formas, **almoço* y **almorzo*: la segunda forma es un marco-P (con otro error, en el nivel de codificación fonológica, que corresponde a otro tipo de unidad). El error que se comenta aquí y que afecta a las dos formas desviadas es el de la aparición de la coda -r de L1 de la sílaba tónica.



Ambos lexemas están activados y esto quiere decir que lo está una secuencia con r y otra sin r. Compiten ambas secuencias que se proyectan en fonemas y esa es la vía por la que la r aparece en el resultado.



Este fenómeno sigue los mismos patrones que los errores de habla en la propia L1, lo cual convierte esta hipótesis en extremadamente atractiva por generalización. No

es pues una explicación *ad hoc*, sino que es un fenómeno propio del procesamiento de la lengua.

Caso *começo

Un caso paralelo es el que tenemos con L2 *começar* - L1 *comenzar*, con un fonema /n/ como coda también en la sílaba tónica.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Começo	*começo	2.1 (1), 2.13 (2), 2.31 (1)	3	4
	*comenco	2.26 (1)	1	1
Começa	*começa	2.29 (1), 2.33 (1)	2	2
começam	*começam	1.6 (1), 1.13 (1), 2.20 (1)	3	3

La forma **comenco* con la grafía C es también un marco-P y ese error será comentado en la codificación fonológica²¹⁷.

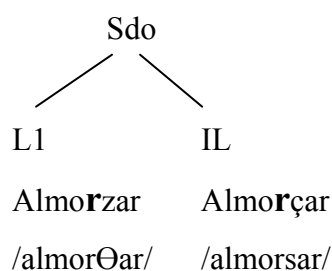
- **Tipo HIB**

Con todo, cabría considerar una segunda posibilidad de explicación para los casos **almorço* e **começo*, que corresponde a una lectura distinta de la configuración de la IL: en el proceso de comprensión donde puede no haberse “leído” esta diferencia y, por lo tanto, no existe registro de la misma. A partir de la experiencia en el aula no es infrecuente que, por ejemplo, en la lectura se “ignore” la presencia de este fonema u otros en casos similares.

En este caso, la IL no tendría almacenada la forma L2 con su secuencia propia como proponíamos en el caso anterior, sino que habría almacenada una forma malinterpretada por la influencia de L1 en otro punto del procesamiento.

Concretamente, en la comprensión se habría producido ese desvío que se incorpora al conocimiento. El problema no es ya de competencia entre formas L1 y L2 diferentes que dan como resultado una forma híbrida, sino que la forma híbrida es la forma de la IL.

²¹⁷ Desde nuestra experiencia como aprendices de portugués L2, podemos constatar la ocurrencia de este tipo de error en la producción oral y en una configuración de IL con ambas formas.



La diferencia entre un tipo de error y otro viene dado por el modo de procesamiento en el que se produce el error: en INTER tiene lugar en el procesamiento para la producción, mientras que en HIB se da en el procesamiento para la comprensión.

Los resultados de uno y otro tipo de error son diferentes en la actuación: en el caso de HIB no habrá variación, porque es la forma almacenada; en el caso de INTER habrá variación, ya que se alternarán formas correctas e incorrectas en el proceso de ajuste hacia la consolidación del nuevo patrón o secuencia.

Los datos de actuación de nuestro corpus nos muestran un error de ese tipo por informante, excepto en un caso: 2.13, con dos ocurrencias de **començo*, lo que indicaría un error de este tipo. En los otros informantes podemos encontrar también otras ocurrencias de una base léxica similar, aunque no en su forma de VFP:

- casos de variación: tenemos un caso de variación, en 2.10 aparecen **almoço* y *pequeno almoço*, nos indicaría INTER;

- casos de error recurrente²¹⁸:

2.15 **almoço*, **pequeno-almoço*

2.20, 3.7 **almoço*, **pequeno almoço*

3.4 **almorzo* **pequeno almorzo*

Tendríamos al menos un caso en que todo parece indicar que se trata de INTER y 5 casos que indican HIB. Para los 10 restantes, nuestro corpus no arroja datos suficientes de actuación. Para sacar a la luz este tipo de errores y contrastarlos se necesita una muestra en la que haya varios contextos obligatorios para el uso de las formas en causa.

Por otro lado, el error HIB no es un error que se tenga que producir necesariamente en todos los aprendices, aunque parece tener bastante incidencia²¹⁹:

- *almoçar* aparece en 30 informantes, de los que 24 lo usan correctamente y en 6 se produce la desviación;

²¹⁸ En 2.19 no aparece como VFP, pero el error es también recurrente: **almoçar*, **pequeno-almoço*.

²¹⁹ Hay que sumar los casos en que no aparece como VFP sino como infinitivo o sustantivo aisladamente.

- *começar* aparece en 16 informantes y sólo 6 lo usan correctamente frente a 10 en los que hay usos desviados.

Al estadio de error HIB, seguiría una fase de competición entre la forma desviada de IL y la nueva forma ya LO. Sobre esta configuración de IL, se podría producir *a posteriori* el error INTER.

De cara a nuestra clasificación, vamos a colocar los casos recogidos en la categoría HIB con estas precisiones:

- hay 1 caso de variación que parece indicar que pertenece al tipo INTER;
- hay 4 casos que apuntan hacia HIB;
- para los 10 restantes no tenemos datos suficientes pero parece probable que se trate de HIB.

En los errores anteriores nos hemos movido en el ámbito de aspectos puramente formales, en los que se verifica la influencia de L1. En los que siguientes entran en juego aspectos del significado.

- **Tipo PRE: forma L1 de interferencia que corresponde a otro significado en L2.**

En los errores tipo PRE hay interferencia formal de la IL, porque la forma L1 compite con la forma de la L2 y esa forma L1 tiene en L2 otra proyección de significado, si bien en este estadio esa forma L2 es desconocida por el sistema.

En los casos que aquí se encuentran, desde el punto de vista de la L2, hay un error en el significado, porque son palabras que existen en L2 con otro significado pero, desde el punto de vista de la IL, no son formas etiquetadas como L2, el sistema no las ha procesado como tales. Son proyecciones de IL previas a la entrada de esas formas como formas L2 (si estuviesen introducidas podrían llevar a errores EXT).

El problema es que estos errores pueden confundirse con otros tipos de errores en el significado, porque presentan configuraciones de conflicto con LO similares, pero su atribución a uno u otro grupo depende de si el sistema dispone o no de los datos.

Por ejemplo, en los errores EXT encontramos:

L1	Sdo. (a,b)	Lexema x
L2	Sdo. a	Lexema x'
	Sdo. b	Lexema y

Pero la condición para EXT es que haya *input* de lexema “x” a través del significado “a” y que en la producción se active el significado “b”, de manera que aparezca “x”, algo que consideramos que no se produciría aquí. En estos casos tenemos un paso previo tipo INTER, sin *input* para la forma “x”, donde “y” compite con “x” para un significado “b”.

Caso *giro

Se está usando esta unidad porque es la que activa la L1, pero no forma parte del conocimiento de IL como L2.

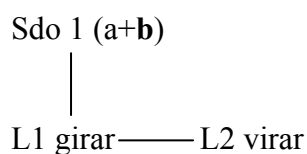
Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Viro	*giro	2.31 (1)	1	1

Contexto: "na esquina giro á direita até ao semáforo"

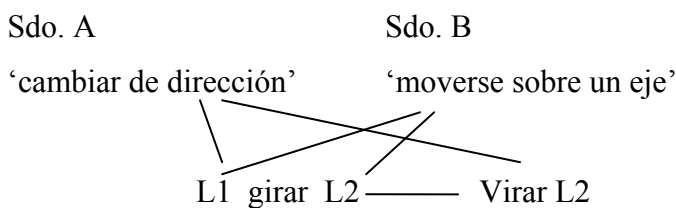
El lexema *girar* del español corresponde a dos significados:

- Sdo. a: ‘moverse sobre un eje’ port. *girar*
- Sdo. b: ‘cambiar de dirección’ port. *virar*

La configuración inicial es:



La introducción en el sistema de la forma L2 *girar* con significado “a” conduciría a una configuración:



En este caso concreto, no ha habido *input* de *girar*-L2 (en los materiales de clase se había planificado que no hubiese contextos de este tipo precisamente para evitar este tipo de errores).

La forma con la que se ha trabajado en clase y de la que consta que ha habido *input* es la que establecería la asociación *girar* L1 con *virar* L2 y para la que los aprendices han sido entrenados. Sin embargo, la forma *virar* no recibe suficiente activación y el patrón L1 es más fuerte en este caso.

Caso *marcho

Forma L2	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
vou	*marcho	Voy, me marchó	3.7 (1)	1	1

Contexto: **Despois marchó a casa*

La forma de L2 sería la del verbo *ir*, la forma *marchar* en portugués se utiliza con el significado de ‘caminar a paso de marcha’. En español el verbo *marchar*, por su parte, tiene un uso pronominal con el sentido de ‘abandonar un lugar’, por el cual se activaría esta forma.

Respecto a las condiciones de *input*, el verbo *marchar* del portugués no se ha trabajado en clase y parece poco probable que haya habido *input* por otra vía. El aspecto más llamativo es que el uso que aparece no es pronominal. Si revisamos la producción del aprendiz, hay cuatro ocurrencias del verbo *ir* en primera persona del presente de indicativo, por lo que no hay estrategia de evasión por dificultades con la forma.

La cuestión es que la L1 llevaría a la aparición del pronombre. El verbo de L2 podría estar relacionado con su no aparición, pero parece poco probable que tenga *input* y que no actúe la transferencia.

La posibilidad que barajamos es que se trate de un error en el lexema de este tipo, a lo que se suma una especie de regla o patrón morfosintáctico de la IL para la inhibición del pronombre reflexivo. Esta hipótesis queda fuera del alcance de nuestro trabajo y requeriría un estudio más exhaustivo.

Caso *desperto

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
acordo	*desperto	me desperto	2.27 (1)	1	1

El portugués tiene dos formas léxicas para referirse a la interrupción del sueño: la que aquí esperaríamos es *acordar*, la otra formar *despertar* supone la interrupción por alguna causa externa que tiene la función de OD. En el caso del español tenemos una única forma léxica, *despertar*, de uso pronominal cuando no hay causa externa.

	L1	L2
Sdo. 1 [- causa externa]	despertarse	acordar
Sdo. 2 [+ causa externa]	despertar	despertar

La diferencia entre español y portugués está, por tanto, en lo que se refiere a conocimiento, no en la forma léxica sino en sus propiedades morfosintácticas de combinación con el pronombre reflexivo. A nivel de procesamiento léxico, la diferencia entre las lenguas se manifiesta en la proyección forma/función diferente de la L1.

El resultado que tenemos es de uso de forma de la IL con forma léxica o lexema de L1 y propiedades morfosintácticas de L2 [- pronominal] para el significado 1 [- causa externa]. En principio la forma correspondiente al significado 2 no ha recibido *input* en el aula.

Tenemos, pues, el uso de la forma L1 con propiedad morfosintáctica [+ pronombre reflexivo] ausente. Si efectivamente no hay *input* de *despertar* L2, estamos ante uso de lexema L1 con inhibición de la propiedad [+ pronombre reflexivo]. Como en el caso anterior, lo esperable por transferencia morfosintáctica sería la aparición del pronombre.

Partimos de la base de que las propiedades morfosintácticas de la entrada se transfieren porque coinciden función y forma de pronominalidad. El hecho de que no se manifieste la propiedad [+ pronombre reflexivo] la remitimos a la hipótesis del anteriormente mencionado patrón de inhibición de pronombre reflexivo. En el plano estrictamente léxico, estaríamos ante un caso de selección o uso de lexema L1.

- **Tipo EXT: extensiones del significado L1 a un lexema L2 (por transferencia semántica)**

Las características básicas de este tipo de error serían que afecta al significado atribuido a un lexema L2 y se produce una extensión del significado L1 a un lexema L2, siendo el resultado un lexema L2 con significado L1. La explicación es que la extensión del significado se produce porque hay identidad semántica para un significado que es la base para que se produzca la transferencia de los demás significados atribuidos en L1.

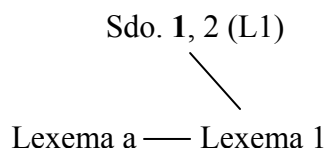
Como planteábamos en la introducción a los errores de acceso al léxico, la configuración de significados (=patrones de activación de rasgos semánticos) en las dos lenguas no tiene que estar organizado de la misma manera y desde el momento en que el sistema se aprovecha de los conocimientos de L1, donde las lenguas difieran, se pueden producir errores.

Una posibilidad es que haya una única proyección en la L1: entonces se utiliza un solo lexema para conceptualizar determinados eventos o estados, mientras que la L2 se sirve de dos (o más) proyecciones en la L2.

Comparativamente tendríamos que:

L2	L1
Sdo. 1 Lexema a	Sdo. 1, 2 > Lexema 1
Sdo 2 Lexema b	

En la creación de la IL, ante un *input* dado, se activa un significado, por ejemplo, el significado 1, y se produce, en primera instancia, una asociación entre el lexema de la L1 y uno de los lexemas correspondiente de la L2, lexema “a”.



Si eventualmente en la producción se activa el patrón de significado 2, a partir de la asociación establecida lexema 1-lexema “a”, se activa el lexema “a” de la IL. Este fenómeno puede ser visto como la extensión de los significados de una forma L1 a la forma L2 con la que se ha producido la asociación.

La causa del error está en el propio mecanismo de asociación, es decir, se deriva del modo de aprendizaje por transferencia del mapa conceptual y significados de L1. Respecto al establecimiento de la asociación del lexema L1 con el lexema a o b de la L2, dependerá del *input*.

Respecto al conocimiento o no de la forma propia de L2, en principio esos elementos han recibido *input* y se ha trabajado con ellos en el aula. Hipotéticamente estaríamos antes una representación en la que el lexema L2 estaría presente, pero no suficientemente consolidado, y no se ha desarrollado todavía una proyección estable L2 directa entre significados y lexemas.

Estos errores se producen por la asociación de un lexema L2 con un lexema L1 a partir del *input* y por el reconocimiento de un significado L1. El resultado es la extensión al lexema de otros significados del lexema L1.

Afecta no sólo a lexemas próximos o similares a la L1 (formalmente), sino también a lexemas diferentes. Lo que constituye una prueba de la existencia del fenómeno de la transferencia semántica independientemente de la identidad y la proximidad formal²²⁰.

Caso *fico

TyP	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
encontro-me, vou ter	*fico	quedo	3.3 (1)	1	1

Contexto: **[mais tarde] ... fico con meus amigos para falar um pouco.*

La expresión *quedar* en español se refiere a un encuentro concertado con otras personas, para la que se usaría el verbo *quedar*. Esta forma se ha asociado con el verbo portugués *ficar* a partir del *input* de otros significados, probablemente por el significado

²²⁰ No hay que confundir identidad formal y proximidad formal. La identidad implica un mismo lexema (como imagen abstracta de secuencia de fonemas) y se apoya en un sistema fonológico interlingüístico de correspondencia; la proximidad formal se refiere a coincidencia parcial y se resuelve por asociación.

estativo que indica localización espacial (*queda cerca/ fica perto*) que se trabaja en el curso²²¹.

Téngase en cuenta que sin esa conexión *quedar-ficar* es imposible que se produzca este error. Por lo tanto, este error demuestra que se produce el fenómeno de transferencia semántica y sin el mecanismo de asociación no sería posible explicarlo.

Caso *faz

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
está	*faz	hace	2.5.(1), 2.14 (1)	2	2

Contexto 2.5 **Se faz frio eu vou para casa*

2.14 **Si faz bom, vou dar outro passeio*

En portugués, a diferencia del español, para referirnos al tiempo meteorológico se utiliza el verbo *estar*, con lo que encontramos el mismo fenómeno de establecimiento de una asociación L1 *hacer* = L2 *fazer*, a partir del significado general referido a producir, dar existencia o dar forma a algo.

Caso *arranjo

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
arrumo	*arranjo	arreglo, ordeno	1.12 (1)	1	1

Contexto: *“arranjo-me [...] *arranjo o meu quarto”*

En esta composición el verbo *arranjar* aparece utilizado en dos ocasiones, en la primera se trata de un uso correcto con el significado de ‘arreglarse, embellecerse’. Haremos, en primer, lugar una comparación entre algunos de los usos más frecuentes de este verbo en ambas lenguas a los que han sido expuestos los alumnos durante su instrucción²²².

²²¹ No nos interesa aquí determinar cuál es el significado concreto a partir del cual se produce la asociación, sino constatar que existe un significado coincidente (suficientemente frecuente o usual) que lo permita.

	L1	L2
Sdo. 1: ‘embellecerse’	arreglarse	arranjar-se
Sdo. 2: ‘recomponer algo estropeado’	arreglar	arranjar, consertar
Sdo. 3: ‘poner orden’	arreglar	arrumar

El significado en el caso de la forma desviada es el de ‘poner orden’, que activaría las entradas L1 *arreglar* y L2 *arrumar* directamente; también recibiría activación por su vinculación con L1 la forma *arranjar*. La conexión del significado con la forma *arrumar* sería débil y *arranjar* gana.

Con todo, los pesos propios de esta configuración pueden no ser la única fuerza que esté actuando. Téngase en cuenta que ha habido una activación previa de *arranjar* en el enunciado anterior, de forma que dicha activación puede no haber decaído totalmente, esto es, habría un cierto grado de activación residual, según hemos visto en el fenómeno de "*lexical priming*"²²³.

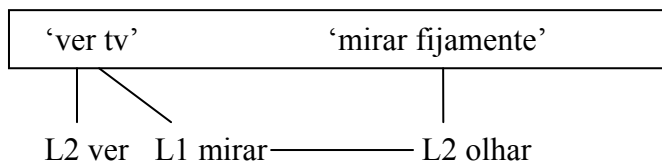
Caso *olho

TyP	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
vejo	*olho	1.11 (1), 2.17 (1)	2	2

La forma de la L2 sería la que corresponde al verbo *ver* ya que se trata del contexto “*ver televisão*”. En español la forma propia sería *ver* también, pero a veces se encuentra *mirar* con este uso (independientemente de que sea correcto o no) y asumimos que sería la forma activada para la L1. Esta forma *mirar* tiene una contrapartida L2 que sería *olhar*, que se referiría a ‘fijar los ojos en algo’, ‘ver con atención’, con la que está conectada por asociación. Por tanto, para este caso tendríamos que *mirar* corresponde al patrón de uso ‘mirar con atención’ y también al uso ‘ver televisión’; la forma asociada es *olhar* y así obtiene salida porque se asume que se usa en los mismos casos.

²²² Otro uso de *arranjar* en portugués que no incluimos en el cuadro es el de ‘conseguir, obtener algo’.

²²³ Véase capítulo 2, apartado 2.5.



Caso *ponho

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Inf	Oc
visto o pijama	*ponho o pijama	me pongo el pijama	2.13 (1), 2.23 (1)	2	2
	*me ponho o pijama		2.26 (1)	1	1
	*ponho-me o pyjama		3.2 (1)	1	1
visto-me	*ponho a roupa	me pongo la ropa/ me visto	2.23 (1)	1	1

A nivel conceptual se activa un patrón de rasgos semánticos del tipo ‘colocar una pieza de ropa en el cuerpo’. El elemento que se activa en L1 sería *poner* y a partir de éste su asociado L2 *pôr*.

Caso *duermo (Un caso con extensión de propiedades sintácticas del lema)

En el siguiente caso se detecta una extensión del significado como en los anteriores. El verbo *dormir* tiene un significado 1 estativo que se refiere al ‘estado de reposo con la inacción o suspensión de los sentidos y de todo movimiento voluntario’. El significado 2 ‘adormecerse’ se refiere al comienzo de ese estado. Este segundo patrón semántico está asociado léxicamente al verbo *dormir* y sintácticamente al rasgo [+ pronominal].

Se produce, por tanto, transferencia o extensión completa del lema L1, incluyendo no sólo sus propiedades léxicosemánticas (la proyección del lexema *dormir*), sino también las propiedades morfosintácticas (verbo pronominal) que forman parte del lema de la entrada léxica.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
adormeço	*duermo-me	2.18 (1)	1	1

Por otro lado, en esta ocurrencia encontramos también un error en la codificación morfológica (diptongación del verbo), que veremos en la sección correspondiente.

No hay constancia de que hayan recibido *input* del verbo *adormecer* de la LO; de hecho su uso es nulo en la producción. De ahí que se recurra al verbo *dormir*, del que sí hay constancia L2²²⁴.

- **Tipo REI: Reinterpretación del significado de un lexema L2 (transferencia por identidad formal)**

Este tipo de error afecta al significado atribuido a un lexema L2: se trata de un lexema L2 con un significado L1, pero la forma en que ese significado pasa al lexema L2 es diferente de los casos anteriores. Concretamente se produce una reinterpretación del significado de un lexema L2 a partir del significado que tiene esa forma en la L1: se le atribuye el significado de L1 (como en PRE), si bien en este caso el *input* ha apuntado previamente a una proyección diferente. Se trata de errores en los que intervienen los llamados “falsos amigos”.

Los errores que afectan al significado de las palabras L2 pueden obedecer no sólo a la transferencia semántica asociada al proceso de aprendizaje, sino también a otras causas. En este caso es la forma de la L1 la que provoca el error. Ante un determinado significado, se activan los lexemas asociados y gana la competición un lexema que comparten L1 y L2, pero que en la L2 tiene un significado diferente. Ese significado se le ha atribuido a la forma L2 porque tiene la misma forma, no porque haya habido identidad semántica como en el tipo EXT.

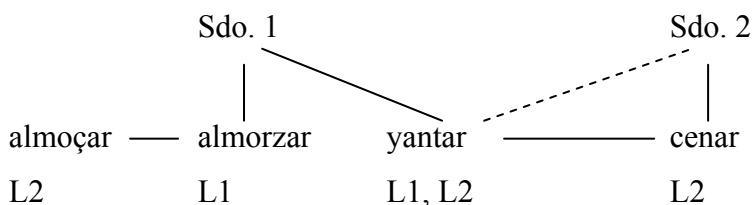
Se trata además de un tipo de error en el significado causado por la forma, en el que se ve claramente la diferencia entre localización del error y causa del error. Tenemos un único caso registrado que nos sirve para ilustrar la explicación.

Caso *janto

²²⁴ Aquí estamos ante un verbo pronominal frente al caso *vestir /pôr* donde se trata de reflexividad. Son propiedades diferentes, se manifiestan formalmente con la aparición del pronombre reflexivo, pero el primero es un rasgo del lema y el segundo se refiere a una relación semánticosintáctica específica: coincidencia de sujeto y objeto, que se realiza en términos diferentes en español y portugués.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Almoço	*janto	1.3. (1)	1	1

Vamos a establecer en primer lugar la configuración L1 y L2:

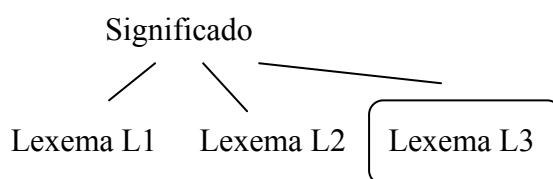


En la IL hay una forma L1 y L2 *yantar*²²⁵ (que se usa en lugar de *almoçar* L2), que no recibe suficiente activación. En su lugar obtiene salida la forma *yantar* reconocida como forma L2. Se produce una interferencia formal a partir de la proyección de *yantar* del español. La base para que se produzca el error sería la identidad formal entre *jantar* y *yantar*, lo que hemos denominado como mecanismo de transferencia formal para el aprendizaje.

Para que se produzca este tipo de error tiene que haber *input* del lexema L2 que provoque la correspondencia por identidad formal que lleva a este tipo de errores que afectan al significado que se le atribuye a la entrada.

3.4.2.2.- Errores L3

Encontramos en el corpus un grupo de errores de este tipo que se corresponden al tipo INTER con resolución por uso de forma de otra L2 (que denominamos L3 para evitar confusiones con la LO), en los que el mecanismo y la explicación serían similares. Se trata de casos en los que un lexema L2 no recibe suficiente activación, con el resultado de que la forma que gana no es ya la de L1, sino una forma de la L3, en este caso el francés²²⁶.



²²⁵ Reconstrucción de la IL basada en que en el sistema fonológico hay una identificación del fonema /ʒ/ del portugués con el fonema /dʒ/ del español. Véase apartado 6.1.2. de este capítulo.

²²⁶ Una de las preguntas del perfil de informante era qué otras lenguas había aprendido. Para considerar los errores en esta clase, se ha utilizado y verificado ese dato.

Caso *levo-me

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
levanto-me	*levo-me	2.14 (1)	1	1
	*me levo	2.27 (1)	1	1

Del fr. *se lever*

Caso *manje

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Janto	*manje	2.7 (1)	1	1

Del fr. *manger*.

Este último caso se inserta en un marco-P: en la codificación morfológica veremos la parte que corresponde al morfema. La grafía <j> podría estar relacionada con la forma española, sustantiva, *manjar*.

3.4.2.3.- Errores intralingüísticos o L2

Se trata de errores en los que la forma L2 para un determinado significado no es competitiva y, en su lugar, gana la competición y tiene salida otra forma L2 con la que tendrá que tener algún tipo de relación que explique esa usurpación de su lugar.

- **Tipo PROX-I**

En este tipo de errores la relación que existiría sería de tipo semántico. Concretamente la activación de los rasgos del significado que se ha de transmitir ha llevado también a la activación del elemento desviado, que estaría semánticamente próximo.

Subtipo PROX-I de campo semántico

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
janto	*lancho	ceno	2.32 (1)	1	1
jantamos	*lanchamos	cenamos	2.21 (1)	1	1

Lanchar y *jantar* son formas que comparten rasgos semánticos y se diferencian por la parte del día a la que se asocia esa comida. Parece plausible la explicación de activación paralela por proximidad semántica que se resuelve con este uso desviado. La explicación del error en este sentido sería intralingüística: el lexema LO no es competitivo y se resuelve con otro lexema L2 próximo semánticamente.

Pero ¿por qué no es competitivo ese lexema? Si tomamos este caso concreto a la luz del caso **janto* se nos revela una interesante posibilidad. Si *jantar* se relaciona con *almorzar* y no con *cenar*, como veíamos en el error tipo REI, esa forma no recibe activación y los candidatos que quedan son L1 *cenar* y L2 **lanchar*.

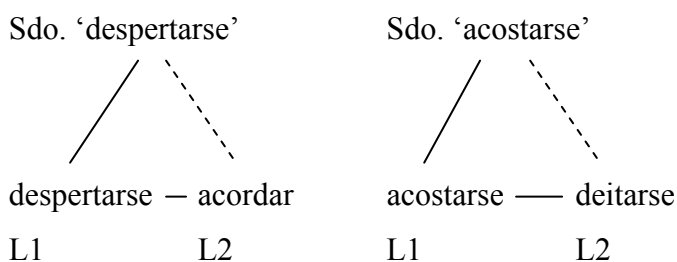
Para validar plenamente nuestra hipótesis necesitaríamos un caso en el que se combinaran ambos errores en un hablante. En nuestro corpus esto no se verifica: 2.32 utiliza el VFP correcto *almoço*; 2.21 se sirve del sustantivo *depois do almoço*; 1.3 no utiliza ninguna para cenar. Queda planteada la posibilidad para futuras investigaciones.

Subtipo PROX-I por relación de antonimia

Caso **deito* I

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Acordo	*deito	2.12 (1)	1	1

La configuración de IL sería:



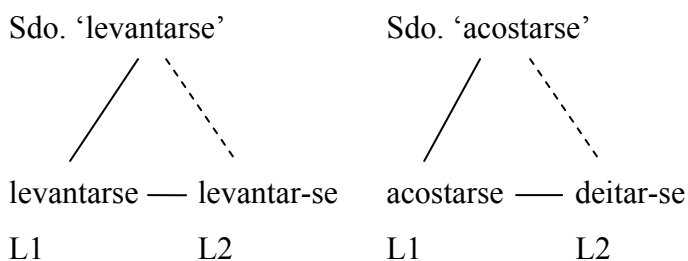
Como se puede ver en el esquema anterior no hay vía de interferencia L1. El lexema L2 para ese significado no obtiene suficiente activación y, en su lugar, gana la competición la forma L2 *deitarse*.

La explicación vendría dada por la proximidad o relación semántica entre los dos significados, una antonimia no estricta. Este tipo de relación semántica haría que ambos estuviesen activados y justificaría que obtuviese salida.

Caso *deito II

Este es un caso que viene en apoyo del anterior por cuanto la relación de antonimia es más estricta y la forma que esperaríamos es un lexema coincidente en ambas lenguas.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
levanto-me	*deitoseme	2.32 (1)	1	1
	*deito-me	2.16 (1)	1	1



Parece claro que se trata de un error por la relación semántica establecida por antonimia, aunque la configuración exacta de la relación queda fuera de nuestro alcance y se remite a futuras investigaciones que profundicen más en las relaciones que se establecen en el mapa semántico.

- **Tipo PROX-II**

Forma L2	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Dão	*programan	echan	2.33 (1)	1	1

La forma *dão* es una reconstrucción posible de L2 (donde también sería posible *passam*, por ejemplo), esto es, no se descartan otras que podrían perfectamente colocarse en lugar de ésta. El contenido en causa sería el equivalente al de ‘echar/poner algo en la tele’ en español.

En este caso, los aprendices no han sido “entrenados” en el manejo de la construcción en portugués: estaríamos hipotéticamente ante un caso de desconocimiento de la forma y, por lo tanto, es diferente del tipo anterior. La forma que se utiliza, el verbo *programar*, es L1 y L2, pero no es el verbo que se utilizaría en este contexto para la L1 y, por ello, hemos descartado su influencia. El aprendiz tiene dos recursos: acudir a una traducción directa de L1 (posibilidad que no se verifica y que correspondería a un error APRO) o buscar formas alternativas dentro de la IL, que sería la resolución en *programar*. Sería una apropiación intralingüística basada en la proximidad semántica de la palabra.

3.4.2.4.- Caso especial.

En este error nos encontramos con una incongruencia semántica entre el enunciado en el que encontramos la forma y el enunciado anterior. Podría tratarse, por tanto, de un error semánticopragmático.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Adormeço?	*deito-me	2.17 (1)	1	1

El contexto en el que se presenta esta selección desviada es el siguiente:

"*Por volta da meia-noite e meia, vou ler um livro á cama, e á uma e meia deito-me.*"

Se ha producido una pérdida de activación de características semánticas al cambiar de enunciado. Como se puede ver, el enunciado anterior implica ya *deitar-se* por el sintagma **á cama*. La hipótesis es que en este punto estarían activadas una serie

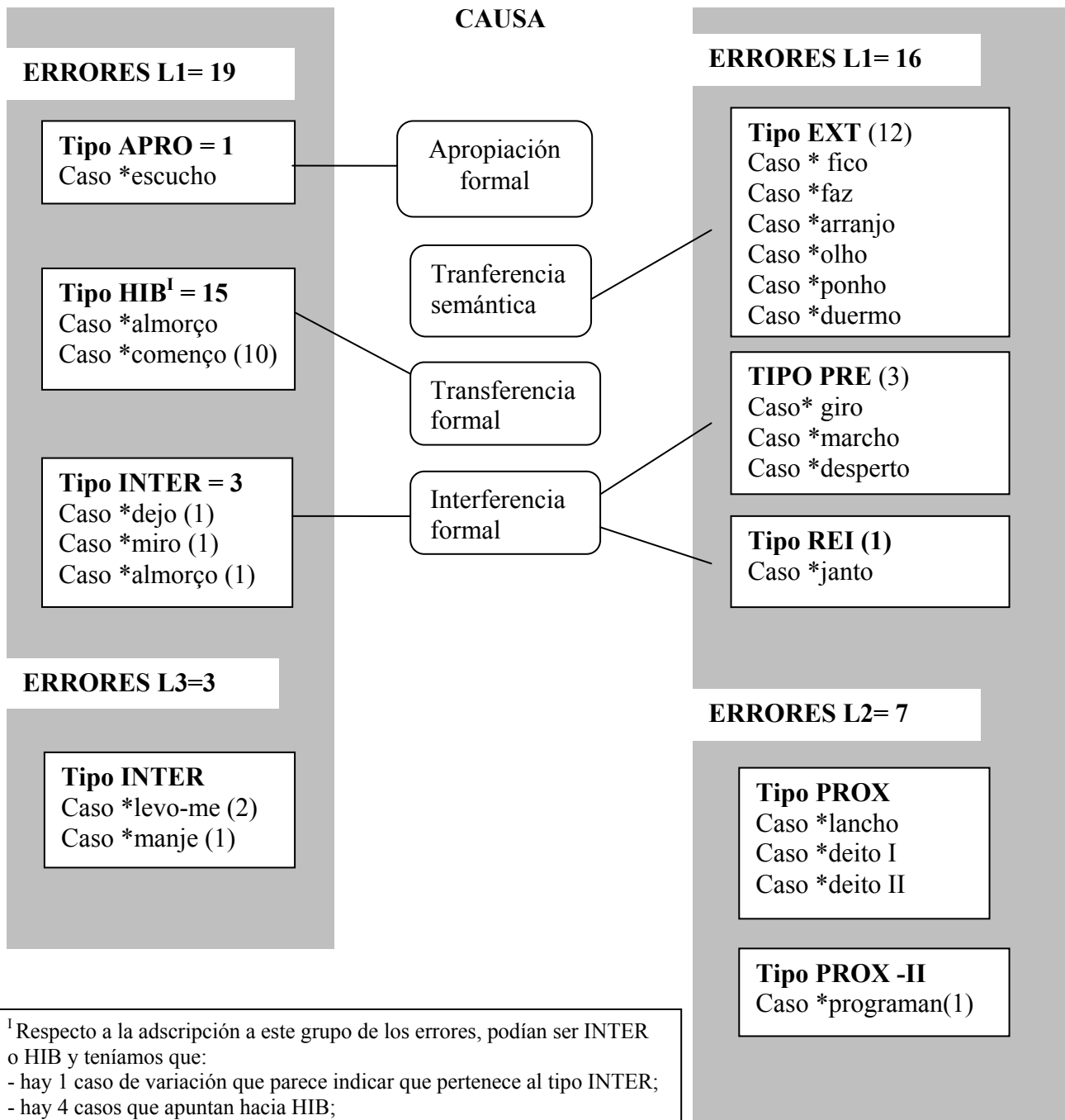
de unidades, por ejemplo, desde el punto de vista conceptual: *dormir*, *dormirse* o *acostarse*; esta última debería quedar bloqueada por haberse dado cuenta ya de los rasgos semánticos que implica el enunciado anterior, pero al no ser así está disponible y recibe activación suficiente.

Otra posibilidad es que *deitar-se* se haya asociado a dormirse a la hora de interpretar el *input*.

3.4.3.- Datos de codificación léxica

Localizados en el lexema

Localizados en el significado



¹ Respecto a la adscripción a este grupo de los errores, podían ser INTER o HIB y teníamos que:
 - hay 1 caso de variación que parece indicar que pertenece al tipo INTER;
 - hay 4 casos que apuntan hacia HIB;
 - los 10 restantes no tenemos datos suficientes pero parece probable que se trate de HIB.

Aunque no está entre los objetivos del análisis la cuantificación de los datos para establecer las áreas de mayor influencia de las clases de errores, salta a la vista que la codificación léxica sería un área de fuerte influencia de la L1 frente a la L2.

3.5.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN MORFOLÓGICA.

3.5.1.- Consideraciones previas.

La codificación morfológica se configura también como proyección de forma/función, donde estarían implicados significados o funciones de tipo gramatical. El resultado de la codificación morfológica es un objeto formal, al que llamamos forma morfológica (forma-M), que contiene las claves para el procesamiento fonológico, es decir, que proyectará una forma fonológica específica, se conecta a unidades de este tipo.

La parte funcional o significativa de la proyección se compone de una serie de rasgos gramaticales que forman parte de la información sintáctica que está especificada en la entrada léxica (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 2004: 82), en el caso de la flexión verbal tenemos rasgos como persona, aspecto, tiempo. Estos rasgos gramaticales tienen la característica de adoptar diferentes valores, así el rasgo tiempo puede tener el valor de presente, pasado...; la persona puede tener el valor de primera, segunda... Una determinada combinación de valores (por ejemplo, la que incluye presente y primera persona) se proyecta en una determinada forma morfológica, que para el verbo *cantar* será *canto* en español y portugués.

Por otro lado, para llegar a obtener una forma-M, en la codificación morfológica existen dos modos de codificación que nos dan dos tipos de forma-M:

- formas-M construidas;
- formas-M recuperadas o de memoria.

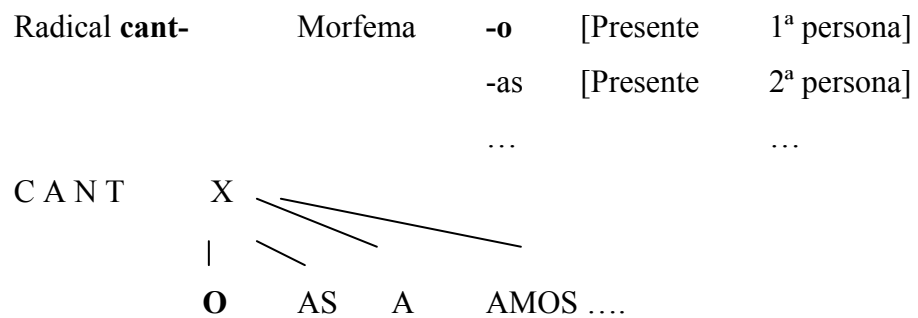
Las formas construidas son el resultado de una operación de combinación de una raíz o radical (R) más un morfema (morf). La operación o modo de codificación se expresa por la fórmula R+ morf.

El lexema pasa al codificador morfológico que se encargará de seleccionar la forma que responda a los valores gramaticales activados. En los verbos regulares esos valores gramaticales conducen a la selección de un morfema determinado. De manera que tendríamos un patrón de activación de la secuencia CANTX donde “X” está conectado a las formas posibles del morfema.

CANTAR (para: *canto en la ducha*)

Selección léxica: Lexema cantar

Codificación morfológica:



Por su parte, las formas recuperadas o de memoria son seleccionadas como un todo, están almacenadas unitariamente, no son segmentables en radical y morfema. Es lo que sucede con algunas formas de verbos irregulares, por ejemplo, con el verbo SER y sus formas *soy, eres, es...*

Selección léxica: lexema ser

Codificación morfológica: SER

Soy Eres Es

3.5.1.1.- Construcción de forma-M e irregularidades.

La construcción R+Morf es típica de los verbos regulares, en el ejemplo *cantar* presenta una sola forma R combinable con el morfema correspondiente²²⁷. Ahora bien, algunos verbos irregulares también son formas de construcción que tienen diferentes radicales asociados a valores diferentes. Así, de la misma forma que hay una selección de morfema, habrá una selección de radical que depende del valor gramatical activado.

²²⁷ Otro grupo o paradigma de MORF son los que corresponderían por ejemplo al pret. indefinido -é, -aste, -ó...

Verbo *poder* y verbo *decir*.

Presente:	RR pod-	RI ₁ dig-
	RI pued-	RI ₂ dic-
		RR dec-
Pasado:	pud-	dij-

En lo que respecta a las formas del presente, para el verbo *poder*, por ejemplo, tenemos dos formas, la primera de ellas *pod-* sería la forma o radical “regular” (RR) y la segunda *pued-* la “irregular” (RI). Esta irregularidad obedece a un patrón concreto de cambio o transformación en el que la vocal O se cambia a UE en las formas rizotónicas de presente de indicativo. En el procesamiento tendríamos: P[X1]D-, donde [X1] es una variable que remite a la vocal o el diptongo, con valores correspondientes asociados, es decir, a dos patrones de activación.

En el caso de *decir* para el presente tenemos tres bases posibles: además del patrón o forma de RR *dec-*, hay una forma de RI₂ *dic-*, que corresponde a una irregularidad o transformación de tipo E> I (en las formas rizotónicas en presente de indicativo), y tenemos también la forma RI₁ con *dig-* que se asocia a los valores de primera persona y presente de indicativo (que pasa a los tiempos del tema de presente).

Todas estas formas están activadas en paralelo y la elección se resuelve según el mecanismo de competición: la forma que coincide con el tiempo y persona activado por la intención comunicativa es la que recibe más activación y la que eventualmente gana.

Estas dos irregularidades que hemos visto, *o>ue* y *e>i*, producen alternancia de R dentro del paradigma. Sin embargo, hay irregularidades que afectan a todo un paradigma, es lo que sucede con la irregularidad que podemos ver en esos ejemplos en el pretérito indefinido.

Otro aspecto que habría que considerar es la diferencia entre las irregularidades, por ejemplo, entre las RI tipo *dic-* (alternancia vocálica) de transformación, con marca fonológica que automatiza la transformación (vocal>diptongo en formas rizotónicas), y las RI tipo *dig-* (alteración de consonante), a efectos de procesamiento. Este aspecto queda fuera del alcance de nuestro trabajo, si bien esbozaremos una clasificación de

irregularidades que pueda servir para futuros estudios que atiendan específicamente a este aspecto²²⁸.

3.5.1.2.-El aprendizaje morfológico.

Podemos ver que el procesamiento morfológico es bastante más complicado procesualmente que el léxico por las variantes de irregularidades que sistematiza. Sin embargo, consideramos que los principios generales de aprendizaje que se aplican son los mismos.

Aprendizaje a partir del *input* y aprovechamiento del mapa conceptual de L1 (de sus significados y funciones, y en este caso también de los valores concretos asociados). Respecto a la acción de la interferencia L1, hemos visto que, en general, la morfosintaxis parece más resistente a la transferencia. Desde nuestra perspectiva, es lo esperable, pues depende del grado en que se pueda aprovechar L1.

En el caso concreto que nos ocupa, las variantes morfológicas se conectan a un lexema, dependen de un lexema que es un objeto formal; para que las variantes morfológicas de L1 afecten a L2, tiene que haber una asociación o relación por la forma y tienen que conducir a los mismos significados o rasgos gramaticales y valores.

Por otro lado, en la codificación morfológica entra un lexema, si el lexema de la L1 activado es otro (formalmente) no confluye en la codificación. Por ejemplo, si en la codificación léxica se activan *quedar* y *ficar*, las formas-M del primero y, por lo tanto, las “reglas” morfológicas con las que se asocie son externas al procesamiento de *ficar*.

En el caso del verbo *poder*, se trata de un lexema compartido que permite que, en la codificación morfológica, estén abiertas conexiones directas y haya propagación de activación a las formas de los dos sistemas.

poder	
L1	L2
pued-	poss-
pod-	pod-

²²⁸ Un buen punto de partida podría ser a nuestro entender Ullman (2001) y este tipo de clasificaciones realizadas para portugués y español como L1.

3.5.1.3.- Irregularidades verbales en portugués.

En términos generales, se distinguen tres grupos de irregularidades (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971; Cunha y Lindley Cintra, 1984) relacionados, como en el caso del español, con los temas verbales del latín; de forma que habría tres bases de las que se derivan los tiempos simples del verbo y donde determinada irregularidad se manifiesta en ciertas formas de los tiempos que componen cada grupo :

- Grupo I (tema de presente): presente de indicativo, presente de subjuntivo, imperativo.
- Grupo II (tema de perfecto): pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple), pretérito pluscuamperfecto de indicativo, pretérito imperfecto de subjuntivo, futuro de subjuntivo.
- Grupo III (tema de infinitivo): futuro y condicional

Aquí trataremos las que corresponden al grupo I y al presente de indicativo en concreto, debido a su uso mayoritario en la producción.

Asimismo, a la hora de hablar de irregularidades, se mencionan las llamadas "discordancias gráficas" (Monteiro y Pessoa, 1998; Cunha y Lindley Cintra, 1984) o "alteraciones ortográficas" (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971). Éstas son, sin embargo, alteraciones normales de la grafía que siguen las convenciones del sistema ortográfico de la lengua para indicar la uniformidad de pronunciación de las formas. Por lo tanto, no pueden ser consideradas irregularidades de los verbos desde nuestra perspectiva.

Por ejemplo: *obedecer* - *obedeço*, puesto que c + o /k/ y no /s/

fingir - *finjo*, dado que g + o /g/ y no /ʒ/

Cabe también señalar que muchos verbos o la mayor parte de los verbos son irregulares fonéticamente, esto es, presentan diferencias en el timbre de la vocal del radical según caiga en ella o no el acento tónico, e incluso a veces hay alternancia en las propias formas rizotónicas (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971). Sin embargo, estas diferencias de timbre no siempre se reflejan en la ortografía. Igualmente en nuestra clasificación y explicación tomaremos en consideración sólo aquellas en las que la irregularidad fonética es visible en la ortografía por la naturaleza de los datos que manejamos.

3.5.1.4.- Clasificación de las irregularidades.

La siguiente clasificación se desmarca tanto de las clasificaciones que podemos encontrar en los manuales de la gramática tradicional (Cunha y Lindley Cintra, 1984) como de las clasificaciones de manuales de orientación didáctica, de carácter general o dedicadas al verbo en portugués (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971; Monteiro y Pessoa, 1998; Carrasco, 1994; , Coutinho, s.d.; Van Achter, 1996). Nuestro objetivo es agrupar irregularidades desde el punto de vista del procesamiento, como patrones de activación o "reglas" que el aprendiz aplica a las formas verbales. No pretende tampoco, por otro lado, ser una clasificación exhaustiva de las irregularidades en el presente de indicativo, sino un instrumento de apoyo al análisis que llevamos a cabo. Cabe señalar también que esta clasificación recoge "tipos" de irregularidades, lo que quiere decir que puede haber verbos que sufran varias alteraciones.

Nos situamos en la perspectiva de irregularidades que encajan en la operación de construcción R+MORF y nos presentan diferentes formas de R²²⁹.

- **Irregularidades en el radical**

Grupo A: Irregularidad de la vocal del radical por alternancia vocálica.

Las siguientes irregularidades afectan a la vocal del radical, específicamente a la vocal que se encuentra en la sílaba anterior a la terminación del infinitivo. Son las que se conocen como irregularidades fonéticas.

(I) Vocal del radical E > I en la P1

ejemplo: *despir*

dispo, despes, despe, despimos, despem

Verbos que presentan esta irregularidad: *aderir, advertir, competir, convergir, digerir, ferir, inserir, mentir, preferir, reflectir, repetir, seguir, sentir, servir, sugerir, vestir...*

²²⁹ Damos un ejemplo del verbo conjugado en el que omitimos P5 o segunda persona del plural, tal y como hacemos a la hora de enseñar estos verbos, por tratarse de una forma en desuso.

(II) Vocal del radical E > I en P1,2,3,6

ejemplo: *progredir*

progrido, progrides, progride, progredimos, progridem

Verbos que presentan esta irregularidad: *agredir, transgredir...*

(III) Vocal del radical O>U en P1

ejemplo: *dormir*

durmo, dormes, dorme, dormimos, dormem

Verbos que presentan esta irregularidad: *cobrir, engolir, tossir...*

(IV) Vocal del radical U>O en P2,3,6

ejemplo: *subir*

subo, sobes, sobe, subimos, sobem

Verbos que presentan esta irregularidad, atribuida a analogía con el grupo anterior:
acudir, bulir, cuspir, fugir, sacudir, sumir...

(V) Vocal del radical I>E en P2,3,6

ejemplo: *frigir*

frijo, freges, frege, frigimos, fregem

Grupo B: Irregularidad del radical por adición de -i-

Esta irregularidad consiste en la inserción de un fonema -i- entre la vocal temática y la desinencia.

(VI) Inserción de -i - en P1,2,3,6

ejemplo: *pasear*

passeio, passeias, passeia, passeamos, passeiam

Verbos que presentan esta irregularidad: verbos terminados en -EAR y algunos verbos terminados en -IAR por analogía como *odiar*²³⁰, *ansiar*, *incendiar*, *mediar*, *remediar*. Algunos verbos en -IAR no siguen una norma fija y pueden ser conjugados de forma regular o con esta irregularidad, por ejemplo *agenciar*, *comerciar*, *negociar*, *premiar*²³¹.

(VII) Inserción de -i- en P1

ejemplo: *sair*

saio, sais, sai, saímos, saem

Esta irregularidad también se encuentra en los verbos terminados en -AIR (en los que también hay irregularidad en la desinencia).

Grupo C: Irregularidades en la consonante final del radical

(VIII) Irregularidad del radical [X] > Ç

Tenemos una serie de verbos donde la consonante final del radical (x indica que es variable) se convierte en ç en la P1.

ejemplo: *pedir*

peço, pedes, pede, pedimos, pedem

Verbos que presentan esta irregularidad: *fazer*, *medir*, *ouvir*...

(IX) Irregularidad del radical Z>G en la P1

Afecta a dos verbos y sus derivados: *dizer* y *trazer*

Ejemplo: *dizer*

digo, dizes, diz, dizemos, dizem

²³⁰ La formas correspondientes serían: *odeio, odeias, odeia, odiamos, odeiam*

²³¹ Se conjugan como regulares: *adiar, criar, copiar, abreviar, agoniar, alumiar, fantasiar, fiar, aliviar, apreciar, anunciar, ampliar, depreciar, guiar, piar, evidenciar*... entre otros

(X) Otras irregularidades del radical.

En las anteriores, veíamos como la irregularidad afectaba a más de un verbo. Las que siguen afectan a un solo verbo (y sus derivados) en P1.

PERDER: perco

CABER: caibo

PODER: posso

Estas irregularidades se consideran como RI por ser radicales que se utilizan en otros tiempos verbales del tema (por ejemplo, el presente de subjuntivo), no así en el caso de:

SABER: sei²³².

(XI) Verbos monosílabos irregulares y de memoria

Los verbos monosílabos son fuertes candidatos a que sus formas sean considerados como formas de memoria y habría que ponderar caso por caso. De los que aparecen en nuestro corpus, sería el caso de SER: *sou, és, é, somos, são*.

Otros, sin embargo, parecen tener una forma de construcción con RR, constituida por la consonante, junto a una forma RI en la P1. Es lo que sucedería en los verbos siguientes verbos:

LER: leio, lê, lê, lemos, leem

VER: vejo, vê, vê, vemos, veem

Otros verbos además de RI en la P1, podrían tener formas con vocal nasal y oral alternando como morfema de tiempo o bien ser formas de memoria.

TER: tenho, tens, tem, temos, têm

VIR: venho, vens, vem, vimos, vêm

²³² Este verbo, aunque tiene el mismo tipo de irregularidad de *caber* en el presente de subjuntivo y tiempos del tema, en el presente de indicativo tiene una irregularidad diferente.

En el caso de PôR: *ponho, pões, põe, pomos, põem* tendría una forma RI para P1 *ponh-* y probablemente formas de memoria para las restantes²³³.

- **Irregularidades en el morfema**

En lo que aquí llamamos MORF, la desinencia del verbo está constituida en realidad por dos morfemas: el morfema de tiempo y el morfema de persona.

El morfema de tiempo es el que corresponde a la vocal de la conjugación (C) en C1, C2 y C3, con las siguientes excepciones:

- P1 no se proyecta en morfema de tiempo;
- P6 tiene una proyección única para tiempo y persona de diptongo *-am* para C1 y *-em* para C2 y C3;
- los verbos de C3 proyectan *e* para P2 y P3 (en lugar de la *i* de la conjugación)²³⁴.

Los morfemas regulares del portugués para la proyección de persona que corresponden al presente de indicativo son:

Morfema de persona
-o
-s
Ø
-mos
-m

Estos morfemas tienen una variante tónica en el caso de P1 *-ou* y para el diptongo de P6 de C1 tenemos *-ão*.

Ejemplo: *estar e ir*

Estou, estão

Vou, vão.

²³³ También podría suponerse que hay *põe-* y *po-* como bases léxicas de memoria que recogen R+ morfema de tiempo.

²³⁴ Igual que en español: *part-e-s, part-e, part-i-mos*

Además los morfemas pueden sufrir transformaciones que afectan a la vocal de tiempo y tenemos formas irregulares de morfema. Concretamente hablamos de dos que afectan al morfema de tiempo:

(I) Desinencias con i (en lugar de e)

Una irregularidad que afecta a MORF cambia la vocal del morfema de tiempo en P2 y P3 de la siguiente forma: $-e > -i$, con lo que tenemos desinencias $-is$, $-i$.

Ejemplo: *influir*

influo, influis, influi, influimos, influem

Esta irregularidad afecta a los verbos que terminan en $-UIR$ ²³⁵ (*arguir, atribuir, constituir, destituir, disminuir...*), a los verbos que terminan en $-AIR$ (*atrair, cair, sair...*) y también a los verbos en $-OER$ (*moer*). También toma estas desinencias el monosílabo *rir*.

(II) Supresión de desinencia

Otra irregularidad que se contempla en MORF es la supresión de la vocal del morfema de tiempo en la P3, de forma que $-e > \emptyset$

ejemplo: *querer*

quero, quieres, quer, queremos, querem

Además del verbo *querer*, presentan esta irregularidad los verbos terminados en $-UZIR$ (*produzir, conduzir...*), así como verbos que terminan en $-ZER$ (*dizer, fazer, jazer, prazer, trazer...*).

(III) Verbos monosílabos

Una última consideración respecto a los verbos monosílabos y MORF: hemos visto que para P1 tenemos R+ morfema de tiempo + morfema de persona, siendo

²³⁵ Con la particularidad de que los verbos que proceden del latín *struere* pueden tomar *u/o* como vocal final del radical: *construo, construis/constróis, construi/constrói*.

morfema de tiempo = \emptyset . Los verbos monosílabos presentan un patrón diferente por el que sí aparece el morfema de tiempo en P1:

ejemplo: *RIR - rio*

3.5.2.- Clasificación y explicación de los errores.

Vamos a agrupar los errores en la codificación morfológica, siguiendo el criterio descriptivo psicolingüístico dentro del nivel de codificación en errores que afectan a la forma y errores que afectan al valor gramatical. Dentro de los primeros, dado que hay varios tipos de patrones en causa, distinguimos entre formas de R y formas de MORF. En cuanto a los valores, se clasifica según el valor que sufre la desviación, de persona, de tiempo o ambos. Esquemáticamente:

1.- Errores en la forma.

A) Selección de forma R.

B) Selección de MORF.

2.- Errores en la función.

A) Valor de persona.

B) Valor de tiempo.

C) Valor de tiempo y persona.

3.5.2.1.- Errores en la forma.

A) Selección de forma R.

A.1.) Errores L1.

- **Tipo INTER**

En estos errores hay influencia de una forma morfológica de la L1 en la forma desviada de la IL. La forma L1 compite con la forma de L2, que no es competitiva, no recibe suficiente activación y el resultado es una forma desviada con influencia de algún patrón de L1. Se trata de un error de interferencia, puesto que ambas formas compiten

en paralelo y la L1 obtiene salida por mayor activación. La base para la interferencia es la proximidad formal o identidad del lexema.

Subtipo 1

Una forma RI de la L1 compite con una forma RI de L2 activadas por un lexema parcialmente coincidente.

Caso *fago

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Faço	*fago	hago	1.6 (2), 2.9 (1), 2.14 (3)	3	6

CL: hacer fazer

CM: L1 L2
 RR hac- RR faz-
 RI >G RI >Ç (tipo VIII)

La L1 activa un patrón de irregularidad >G que compite con un patrón de irregularidad >Ç de la L2. La base para la transferencia es la proximidad formal de la forma léxica.

Caso *duermo

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
adormeço	*duermo-me	me duermo	2.18 (1)	1	1

CL: dormir

CM: L1 L2
 RR dorm- RR dorm
 RI >UE RI >U (tipo III)

Tenemos una base léxica de identidad formal, para la que la L1 activa un patrón de irregularidad >UE que estaría en competencia con una forma RI de L2 también irregular >U (tipo III).

Caso *salgo

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Saio	*salgo	salgo	2.30 (3), 3.1 (1), 3.2 (1)	3	5

CL: salir sair

CM: L1 L2
 RR sal- RR sa-
 RI >+G RI sai- (tipo VII)

La forma L2 estaría compitiendo con una forma L1, que en principio reconstruimos como RI, puesto que es la que se usa en los verbos del tema de presente. El mecanismo que conduce al error sería de influencia de L1, ya que la presencia de la “L” en la forma de IL no es explicable sólo con los datos de L2. Más concretamente se trata de interferencia, a partir de un lexema formalmente próximo, ya que las formas compiten en paralelo y la forma que obtiene mayor activación es la de L1.

Subtipo 2

En este caso compiten dos RR una de L1 y otra de L2.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
temos	*tenemos	2.10 (1)	1	1

CL: tener ter

CM: L1 L2
 RR ten- RR t-

La forma que proponemos para L2 es una forma RR T-. La forma L2 está compitiendo con una forma RR L1 *ten-* que obtiene salida. En este caso, tenemos pruebas de la variación dentro del paradigma si nos fijamos en la actuación del informante: 2.10 utiliza las formas basadas en L2 *tenho*, **ten* y una forma basada en L2 **tenemos*.

A.2.) Errores intralingüísticos o L2.

En este tipo de errores el resultado no muestra influencia de L1, sino que son desvíos en los que actúan fuerzas del desarrollo interno de la IL en su reconstrucción a partir de los datos de la L2.

Se establecen dos grupos de errores para localizar la fuente del desvío:

- intraparadigmáticos (IPAR): el desvío se produce o opera con datos del paradigma del verbo y el tiempo verbal activado;
- extraparadigmáticos (EXPAR): el desvío opera con datos que proceden de los paradigmas de otros verbos, esto es, por analogía con otros verbos, que sería interpretable como una forma de transferencia intralingüística²³⁶.

A.2.1.) Errores IPAR

- **Tipo REG (>RR)**²³⁷

En la forma desviada se utiliza la RR de L2 para ese verbo dentro del paradigma del tiempo en causa. La forma propia de la LO no es competitiva, no recibe suficiente activación y gana la competición la RR activada en paralelo que procede de L2.

Subtipo 1: RI>RR

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Dispo	*despo	me quito	2.4 (1), 2.13 (1), 2.28 (1)	3	3

²³⁶ La denominación interparadigmáticos quedaría reservada para los desvíos que se sirven de datos del paradigma del verbo pero que pertenecen a otro tiempo verbal. Por ejemplo, para el caso **va* si hubiese input y que sería error COMBI con solución *va* coincidente de L1/L2.

²³⁷ Indicamos tipos y subtipos de la siguiente forma: tipo de raíz de LO > tipo de raíz de la IL.

Este verbo no tiene una contrapartida L2 congruente formalmente por lo que no hay posibilidad de interferencia L1. La forma activada procede de la L2:

CL: despir

CM: RR desp-
RI >I (irregularidad tipo I)

Este error es una prueba de la existencia de este tipo de fuerza desviante, de que existen regularizaciones de naturaleza intralingüística.

En teoría podría presentarse en varios subtipos, podrían regularizarse formas irregulares y formas de memoria, pero en nuestro corpus sólo aparece éste.

- **Tipo HIPER (>RI)**

En este error se utiliza una RI de L2 para ese verbo dentro del paradigma del tiempo en causa. La forma morfológica de la LO no es competitiva, no recibe suficiente activación y gana la competición la RI activada en paralelo que procede de L2.

Subtipo 1 (MEM>RI)

En estos casos la forma esperada sería una forma de memoria y la forma desviada se construye a partir de la forma para P1 que se interpreta como R y a la cual se añaden los morfemas.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Pomos	*ponhemos	ponemos	1.11 (1)	1	1

CL: poner pôr

CM: L1 L2
RR pon- RI ponh-
RI >+G formas de memoria

La forma desviada es tomada de la RI de L2. La forma de superficie se parece más a L1, pero el radical se basa en L2 desde el momento en que no presenta ni la irregularidad correspondiente de L1 (*pong-*), ni una forma regularizada de esa base con *n*, sino que se da salida a la la grafía *nh*, la irregularidad que este verbo presenta en P1.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
tem	*tenhe	tiene	2.33 (1)	1	1

En este caso esperamos también una forma de memoria o una RR t- y obtiene salida una forma RI del paradigma.

CL: tener ter

CM: L1 L2
 RR ten- RI tenh-
 RI >+G RR T- o Mem (tem)
 RI >ie

A.2.2.) Errores EXPAR

- Tipo ANA

La forma esperada de L2 no es competitiva, no recibe suficiente activación y gana la forma de RI de otro paradigma irregular L2, es decir, una irregularidad que afecta a otro verbo (o grupo de verbos) y que aparecería, en términos lingüísticos, por analogía con otros verbos.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*venho	veo	3.4 (1)	1	1

CL: ver vir

CM: L1 L2 L2
 Veo vejo venho

La forma no procede de los paradigmas de Presente de L1 o L2, sino que se toma del paradigma de presente de otro verbo. La base para esta transferencia intralingüística estaría en la proximidad formal de los dos verbos L2: *ver* y *vir*, monosílabos con diferente conjugación.

VER: vejo, vês, vê, vemos, veem

VIR: venho, vens, vem, vimos, vêm

Es el mismo fenómeno que en el tipo INTER, por proximidad o congruencia formal, pero dentro de la propia L2, lo que valida la acción de INTER, no sólo por identidad sino también por proximidad.

A.3.) Errores COMB

En este tipo de formas desviadas tanto L1 como L2 pueden conducir a ese resultado. La desviación remite a materiales de una y otra que pueden estar interviniendo en la construcción de la IL.

Algunos mecanismos, de hecho, operan indistintamente con material L1 o material L2: es el caso del mecanismo de competencia, que se basa en la activación que reciben los patrones indistintamente de su origen. Establecíamos en la clase ANA el paralelismo con los errores INTER, el mecanismo es el mismo: la interferencia de un tipo de patrón que en un caso es L1 y en otro L2. La diferencia entre ANA e IPAR era, por su parte, la procedencia del patrón dentro de la L2.

- **Tipo SIMP (regularización)**

En el caso que sigue encontramos una regularización (>RR), que se puede atribuir a L1 y L2, porque ambas “comparten” la forma. No podemos decir que sea por causa de interferencia de L1 o de L2, ya que la forma regularizada es la misma para las dos lenguas.

Caso *dormo

La base léxica es la misma en las dos lenguas, dormir, y sobre esa base léxica se aplican diferentes patrones de irregularidad en L1 y L2. En este caso la desviación se produce porque se ha prescindido RI y se opta por la forma regular, que es compartida por L1 y L2.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Durmo	*dormo	duermo	1.11 (1), 2.33 (2)	2	3

CL: dormir

CM: L1 L2
RR dorm
RI >ue RI >u P1

Existe la posibilidad de INTER L1, que no se verifica, debido a algún tipo de inhibición de patrón²³⁸. Por su parte, el patrón de irregularidad de L2 no está consolidado, no recibe suficiente activación y, en su lugar, se usa un patrón RR. Esta regularización es perfectamente explicable desde la propia L2 siguiendo el subtipo REG que funciona sin intervención de L1, pero es también RR de L1.

Caso *veo

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*veo	veo	3.5 (1)	1	1

CL: ver

CM: RR v- RI vej-
RR v-

²³⁸ Podría estar inhibido el patrón RI del verbo o un patrón general (fonológico), que impide el diptongo *ue*, y que también inhibiría *ie* en L2. Los errores tipo **ambiente* por *ambiente*, podrían ser evidencias de esto.

En el caso **veo*, hay una base léxica con *v-* para la P1 en L1 y *vej-* en la L2, es decir, hay irregularidad en la L2. El resto de las personas, en ambas lenguas, presenta *v-* + morf. En los verbos monosílabos, para la P1 (tanto en L1 como en L2), la base no es la consonante + morfema de persona (como en los verbos polisílabos), sino que toman la vocal de la conjugación, el morfema de tiempo. Así, la forma *veo* es una solución posible por L1 y L2. La diferencia con el caso anterior es que la forma *veo* es forma propia de L1 en ese contexto y el sistema estaría habituado a seguir ese patrón.

Caso **leo*

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Leio	*leo	leo	3.7 (1)	1	1

CL: leer ler

CM: L1 L2
 RR le- RI lei-
 RR l-

En este caso el verbo L1 no es monosílabo a diferencia de la L2. En la L1 la forma RR es *le-* para todo el paradigma, en la L2 es *l-*. Sin embargo, L2 para regularizar la P1 se serviría de la base cons + morfema de tiempo + morfema de persona. El resultado es el que se activaría en la L1 pero es también la forma de regularización de L2.

A.4.) Errores MULT.

En este tipo de errores se combinan varias fuerzas que conducen o apoyan un tipo determinado de desvío procedentes de diferentes niveles y, por tanto, están interviniendo unidades o patrones diferentes.

Un hecho importante que deja traslucir este tipo de errores es la conjunción de fuerzas desviantes: una desviación puede tener no sólo varias causas efectivas, sino que, además, esas causas se pueden situar en diferentes niveles o puntos del procesamiento.

Analizamos aquí la parte que corresponde al error morfológico y remitimos a la codificación fonológica para la parte correspondiente.

- **Tipo CM(ANA) + CF (FON subtipo 1)**

Una primera causa o fuerza que actúa sobre este tipo de errores es la que hemos visto como tipo ANA: la forma esperada no es competitiva, gana la RI de otro paradigma irregular L2, es decir, una irregularidad que afecta a otro verbo (o grupo de verbos). La fuerza de desvío es, simplificando, la analogía con otro grupo.

A esta fuerza hay que añadir la del desvío fonológico: el mapa fonológico de la IL no se corresponde con el mapa fonológico de la LO y esto repercutirá en la selección de forma.

ANA (RR > RI) tipo VIII

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Conduzo	*conduço	2.18 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Finalizo	*finaliço	2.33 (1)	1	1

CL: conducir conduzir

CM: L1 L2
 RR Conduc- RR conduz-
 RI >ZC RI Z>Ç

Estos dos verbos presentan congruencia formal excepto en la consonante final del radical: esp. *c /θ/* y port. *z /z/*, con diferencias fonológica y ortográfica. Por su parte, la forma desviada que encontramos tiene una consonante *ç /s/*, que no es de la forma de activación directa de L1 (no hay ni el fonema ni la grafía) ni de L2.

Tenemos, por un lado, que funciona el desvío tipo ANA, que utiliza la RI Z>Ç del grupo VIII de irregularidades para construir la forma. La base para la transferencia

de esa irregularidad o la analogía con ese grupo está en la consonante Z del radical.

Desde el plano morfológico, recibirían activación los grafemas <z> y <ç>.

Desde el plano fonológico, que veremos con detalle en la codificación morfológica, se apoya el resultado Ç.

- **Tipo CM(ANA) + CF (FON subtipo 3)**

Caso *veio

TyP	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*veio	1.1 (2), 1.2 (1), 1.5 (1), 2.31 (1), 2.32 (1)	5	6

CL: ver

CM: L2

RI vejo RI >+i (irreg. VI, VII y LER)

En este caso que afecta al verbo *ver* tenemos también la conjunción de factores fonológicos y morfológicos. Habría, por un lado, la posibilidad de error tipo ANA con irregularidad implicada de tipo VI y VII. Por otro lado, una forma fonológica desviada *veyo*, con fonema /dʒ/ de IL, se proyecta en grafemas <i> o <j>.

Existe en este caso una tercera forma en discordia, la forma *veio* de 3ª persona del singular del pretérito perfecto simple del verbo *vir*, que no añadimos a la configuración de la IL por no haber sido forma de *input*.

Caso *lejo

Similar al anterior en tipo de error morfológico y clave fonológica, téngase en cuenta el hecho de que una analogía con RI>J es menos probable a efectos estadísticos: el patrón RI>I es más frecuente y, por lo tanto, más fuerte. Esto nos indica que la clave fonológica es correcta e incluso podría considerarse suficiente para causar el error.

Forma LO	Forma IL	Informante	N° Inf	Oc
Leio	*lejo	2.6 (1), 2.10 (1)	2	2

CL: Ler

CM: L2

RR l-

RI lei- RI>J (puntual del grupo XI)

- **Tipo CM (HIPER + ANA) + CF (FON subtipo 3)**

Tenemos el mismo fenómeno que en el caso anterior pero con otro desvío añadido. El error resultante es interesantísimo porque nos da una visión inmediata de la complejidad del procesamiento morfológico y los intrincados caminos en la combinación y recombinación de los materiales disponibilizados por L1 y L2.

Forma LO	Forma IL	Informante	N° Inf	Oc
Lemos	*lejemos	1.11 (1)	1	1

CL: Leer Ler

CM: L1 L2

le- RR l-

RI lei- RI>J (grupo monosílabos verbo *ver*)

Este error sobre la misma base léxica que el anterior nos indica un camino que pasa por aplicar una forma irregular del paradigma (HIPER), hacer una analogía con otra irregularidad (ANA), que funciona intralingüísticamente como error tipo COMB, sobre un trasfondo fonológico de influencia L1 (CF FON). La aplicación de la irregularidad ANA deriva de una selección de forma HIPER, esto es, una forma irregular en lugar de la regular, y el error fonológico permite dicha analogía.

- **Tipo CM (REG) + CF (FON subtipo 3)**

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Faço	*fazo	2.21 (1)	1	1

CL: fazer

CM: L2

RR faz-

RI >Ç

En este caso tenemos, por un lado, el error REG de tipo intralingüístico, en el que la forma irregular L2 no es competitiva, no recibe suficiente activación, y obtiene salida la RR activada en paralelo que procede del mismo paradigma de L2.

Por otro lado, en la parte fonológica, se produce una transferencia fonológica con un fonema de IL /s/ para los fonemas /z/ y /s/ de L2 en la reconstrucción de la base léxica. La solución grafemática está condicionada por un error FON que resulta sumamente esclarecedora en lo que se refiere a la propia naturaleza de los errores intralingüísticos como se verá al comentar esta fuerza desviante.

A.5.) Un caso de marco-P con dos errores COMB.

CM [COMBI Tipo SIMP]

CF [COMBI Proyección de fonema/grafema L1 y L2]

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*veu	2.30 (1)	1	1

CL: ver

CM: veo = COMB caso *veo

CF: veu

Estamos ante un error CM [COMB] que activa una forma morfológica *veo* que es un error en la forma R similar al caso **veo*, al que se suma una configuración particular del mapa fonológico, que lleva a esta solución gráfica, con una proyección de fonema/grafema L1 y L2 por actuación de fuerzas combinadas que se localiza en MORF. Hay en este caso dos puntos de desvío (es un marco P) que se encadenan en sucesión: el desvío morfológico es condición para que actúe el desvío fonológico en el que se combinan L1 y L2 para realizar una segunda selección.

B) Selección de MORF

Establecemos aquí dos grupos según el tipo de morfema en causa: de tiempo o de persona.

B.1.) Morfema de persona

B.1.1.) Errores L3

- **Tipo INTER**

Se trata de un error en la codificación morfológica, en la selección de morfema que funciona igual que INTER de selección de R en clase L1. En este caso una forma de un paradigma de morfemas L3 compite con la de morfemas L2 y obtiene salida.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Janto	*manje	2.7 (1)	1	1

El verbo de IL **manjer* sería de C2 y, por tanto, la terminación para P1 sería *-o*, el morfema *-e* procede del paradigma de morfemas regulares de la L3.

B.2.) Morfema de tiempo

B.2.1.) Errores L1

- Tipo INTER

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Vai	*va	va	2.19 (2)	1	2

El patrón de L1 que proponemos para la proyección de esta forma sería:

RR V+ Morfema de tiempo *a* + Morfema de persona \emptyset

La irregularidad está en el uso de morfema de tiempo de C1 para verbo de C3. Otra posibilidad es que el radical sea *va* (como en L2) y haya una irregularidad en el morfema de tiempo, que sería \emptyset . La tercera posibilidad es que sea una forma de memoria. En cualquier caso sería un verbo con irregularidad en el morfema de tiempo. Por su parte, el patrón de L2 sería: RR *va-* + Morfema de tiempo *e>i*, que proyecta un morfema de tiempo que tiene una forma irregular.

En la IL se impone el patrón irregular de L1 ante proyección de morfema de tiempo de L1 con otro tipo de irregularidad. El resultado no se puede considerar como forma regularizada de L2, porque implicaría un morfema *e* añadido a *va-*, esto es, un error **vae*. Estamos, por tanto, ante una interferencia de L1 en la que están compitiendo una forma de memoria o irregular, que proyecta morfema \emptyset , y un morfema de tiempo irregular tipo *e>i*.

Existe una forma L2 *vá* que corresponde al Presente de Subjuntivo cuya intervención aquí no tendría base de *input* (si lo hubiese nos llevaría a error COMB)

B.2.2.) Errores COMB.

- **Tipo SIMP**

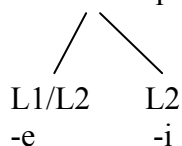
Caso *sae

Partimos de una forma compartida L1 y L2 en el léxico y en la forma-M de construcción R + Morf. A la hora de activar MORF, la L1 y la L2 tienen proyecciones diferentes.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Sai	*sae	2.27 (1)	1	1

Hemos considerado que la irregularidad en las desinencias *is*, *i* responde a un patrón de formación R+ morfema irregular de tiempo. En este caso podemos ver una regularización o simplificación de los morfemas con selección del paradigma regular, que es el mismo en L1 y L2, es decir, esos morfemas son compartidos por L1 y L2. El verbo en la L1 es de construcción R + Morf. En la IL se combina una RR *sa-* con los morfemas regulares activados por L1 y también por L2, que competirían con el morfema correcto L2.

CM: R *sa-* + MORF [morfema de tiempo] + [morfema de persona]



Para L1 y L2 el morfema regular es *-e* que compite con el morfema irregular *-i* L2. Gana la primera, la forma regular L1 y L2.

En términos generales, en MORF funciona la transferencia positiva de forma y función, ya que tenemos los mismos valores que se proyectan en las mismas formas; de ahí la escasa incidencia de L1.

3.5.2.2.- Errores en la función

El desvío se localiza en la configuración de la proyección de forma/función y afecta al valor que se atribuye a una determinada forma. Se establece un primer grupo con un desvío que afecta al rasgo gramatical de persona y, específicamente, al valor de persona que proyecta esa forma en la L2. Hay también un segundo grupo con un desvío que afecta al valor de persona y de tiempo que proyecta esa forma en la L2.

A) Valor de persona

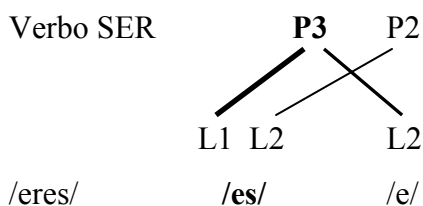
A.1.) Errores L1

- **Tipo VALP1**

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
é	*és	es	1.13 (1)	1	1

Reconstruimos *és como forma de memoria en L1 e IL. Las formas de L1 y L2 son las que explicitamos a continuación:

L1	L2	
Soy	sou	P1
eres	és	P2
es	é	P3



El valor activado es tercera persona del singular, que en L1 corresponde a *es*, esta forma estaría compitiendo con *é* L2. Además la forma *es* está conectada a L1 y L2,

de hecho la forma desviada presenta el acento como corresponde a L2. En la competición gana la primera porque recibe la activación de persona por la L1.

Se trata de un error de interferencia que se localiza en la función, en el valor de la forma, puesto que hay competencia entre la forma propia de L2 y la forma desviada, que gana la competición. Esa interferencia es, además, de tipo formal: el mecanismo es el mismo que en los errores INTER, si bien la configuración de IL es diferente por cuanto hay una conexión a otra persona para L2.

- **Tipo MARC**

En estos errores encontramos el uso de la 3ª persona en lugar de la primera del singular y la primera del plural.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
gosto	*gosta-me	me gusta	2.18 (1)	1	1
gostamos	*gosta	nos gusta	2.19 (1)	1	1

La explicación del error no está en la codificación morfológica: tiene una manifestación formal en el desvío de persona, pero no se trata de un error en la proyección de forma/función de este nivel. Podemos decir que las órdenes vienen de más arriba: las propiedades de selección semánticosintácticas asociadas a ese verbo en el lema.

Descripción y comparación de gostar/gustar²³⁹

El verbo gostar en LO:

<i>eu</i>	<i>gosto</i>	<i>de + sust/infinitivo</i>
SUjeito	V	OBLíquo
experienciador		tema

El verbo gustar en L1:

²³⁹ Utilizamos la terminología de funciones sintácticas y papeles temáticos de MIRA MATEUS *et al.* (2003).

<i>me</i>	<i>gusta</i>	<i>sust/infinit</i>
OI	V	SU
experienciador		tema

Como decíamos, la aparición de un desvío en la selección del morfema de persona no implica un error en el proceso de codificación morfológica, sino que tiene su origen en el lema del verbo: la persona viene determinada por el sujeto en virtud de la relación de concordancia que se establece entre éste y el verbo. Como se puede observar en la comparación entre los verbos, en ambas lenguas el elemento léxico al que se atribuye la función sujeto difiere ante un mismo mensaje preverbal: la función sujeto corresponde al tema en la L1 y al experienciador en la LO. La diferencia entre ambos verbos se localiza, pues, en las propiedades sintácticas que corresponden a los lemas L1 y L2, y el error se deriva de ellas al atribuir al elemento léxico las propiedades sintácticas L1.

Resulta particularmente interesante el caso de variación individual en 2.18:

**nenhuma coisa gosta-me menos que conduzir.*
nos gostamos de falar durante uns trinta minutos
onde nos gostamos de falar com um bom expresso
eu gosto de ir dormir as onze horas e trinta minutos

El procesamiento correcto se produce en enunciados simples. Sin embargo se colapsa en un entorno sintáctico más complejo y se acaba aplicando el patrón L1.

En el caso de 2.19 **Nós gosta muito a aula*, caben dos interpretaciones o descripciones:

- a pesar de que aparece la forma *nós* (que con el acento corresponde a pronombre sujeto), se trata funcionalmente de la forma átona (el pronombre complemento), con interferencia L1 por selección de las propiedades sintácticas del lema de esta entrada en LM;
- *nós* es sintácticamente sujeto, pero no se ha concordado con el verbo, es decir, sería propiamente un error en la codificación sintáctica de la concordancia.

Por los datos de actuación de que disponemos parece más probable la primera interpretación, desde el momento en que no se registra ningún caso similar, además de que en ninguno de los casos registrados falta la preposición. La ampliación del corpus o corpus específicos centrados en este verbo nos permitirá verificarlo en el futuro.

TyP	Forma IL	Informante	N° Inf	Oc
PI 1ª	gosto	1.5 (2), 1.6 (1), 1.11 (1), 1.12 (1), 2.2 (1), 2.17 (4), 2.18 (1), 2.25 (1), 2.27 (2), 2.33 (2), 3.3 (1), 3.4 (1)	12	18
PI 3ª	gosta	2.17 (1), 3.4 (1)	2	2
PI 4ª	gostamos	2.18 (1)	1	1
Cond 1ª	gostaria	3.4 (1)	1	1

A.2.) Errores intralingüísticos o L2.

- **Tipo PER**

En este tipo de errores se produce una selección incorrecta del morfema para el valor P1 del presente de indicativo. La forma morfológica que se proyecta corresponde a P3. El desvío afecta a verbos L2 y a verbos que comparten lexema L1 y L2 (e incluso a verbos L3), que se construyen por el mecanismo R+Morf. Procesualmente sucede que, activado el valor P1, compiten las diferentes formas de persona y gana la competición la forma de la P3.

Este error implica que hay algún tipo de problema en la proyección de valor de persona/morfema; sin embargo, hemos visto que el significado gramatical y sus valores coinciden, en términos generales, como tales y como proyecciones en morfemas. Supondría, en definitiva, que en la construcción de las formas de L2 no se están siguiendo las proyecciones L1, no se están aprovechando sus rutinas, no está habiendo transferencia positiva.

Forma LO	Forma IL	Informante	N° Inf	Oc
Dispo	*despe meu pijama	2.26 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Informante	N° Inf	Oc
Volto	*volta	2.20 (1), 2.23 (2), 2.27 (1)	3	4

La forma desviada puede ser considerada desde dos perspectivas:

- como selección de la forma P3 con morfema de persona Ø (la vocal que aparece es el morfema de tiempo);
- como forma defectuosa en la que no se proyecta el morfema de persona, no se ha activado el morfema –o, que estaría ausente.

Las dos interpretaciones son válidas descriptivamente pero procesualmente nuestra hipótesis sigue la segunda perspectiva, de forma que el sistema falla a la hora de proyectar ese morfema. El resultado es una forma que parece seguir la opción primera.

En los casos **despe* y **volta* tendríamos, por tanto, que se selecciona la raíz RR de la forma: *desp-* y *volt-*. El paso siguiente es añadir MORF: los valores activados son tiempo presente y P1, de forma que se proyectaría el morfema de tiempo: *desp + e*, *volt + a* y ahí terminaría la proyección.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Saio	*sai	1.4 (2), 2.29 (1)	2	3

En este caso el error también afecta a un verbo irregular, posiblemente con R=sa + morfema irregular, y el error está igualmente en la ausencia de la marca de persona.

Hemos visto que el sistema se sirve de los valores L1, la condición es que se identifiquen y se consoliden. La hipótesis que planteamos es que el sistema las ha identificado, pero no están consolidadas en el procesamiento de L2 y se producen estos fallos de proyección, con variación entre formas correctas y este tipo de desviación.

La siguiente cuestión a responder sería: si el sistema falla en la proyección de morfemas, cómo es posible que falle en la proyección de un morfema regular de persona y sea capaz de proyectar un morfema irregular de tiempo en el caso de **sai*.

La explicación se encontraría en la teoría 4-M de Myers-Scotton y Jake (2000)²⁴⁰: hay un determinado orden de adquisición en los tipos de morfemas, de forma que el morfema de tiempo y el morfema de persona son morfemas de sistema (ambos son morfemas flexivos), pero de diferente tipo.

El morfema de tiempo es un morfema de sistema temprano, la información para la forma de los morfemas está disponible en el nivel lema y es elegido indirectamente a través del núcleo verbal.

²⁴⁰ Véase apartado 1.5.4.4.

El morfema de persona es un morfema de sistema tardío de tipo exterior, al que se accede más tarde en el proceso de producción, su información es relacional, en el sentido de que indica relaciones entre elementos cuando se construye un constituyente más grande, específicamente entre el verbo y el sujeto, esto es, la relación de concordancia. Por eso este morfema es más débil en la producción que el morfema de tiempo.

Y ahora se plantea por qué en la forma de tercera persona: decíamos que no se trata propiamente del morfema de tercera persona, sino de una forma sin morfema de tiempo. El hecho de que haya formas sin morfema de tiempo sería condición para que esa forma desviada sea aceptable.

El codificador crea una forma-M, ha fallado en la proyección del morfema de persona, pero aún así obtiene salida, se selecciona, porque es una forma L2 para la que ha habido *input*, tiene una conexión con un peso en la red. Digamos que el codificador reconoce que ha pasado por ahí para crear formas L2. El desvío está en que no ha sido en casos con ese valor de persona activado.

Este tipo de errores aparecen también cuando se aprende el pretérito perfecto simple con irregularidades que afectan a P1 y P3 como *fiz/fez*, *estive/esteve*.

En conclusión, son errores de naturaleza intralingüística que se pueden explicar por inestabilidad en la proyección persona/morfema basada en el modo de procesamiento de este tipo de morfemas.

El hecho de que no actúe la transferencia tiene que ver con la condición de que el sistema tiene que reconocer las proyecciones y consolidarlas. Por su parte, la teoría 4-M nos permitiría establecer una diferencia de orden de adquisición o capacidad de procesamiento de los datos. Puesto que no es un error causado por L1 no abundaremos más en su explicación.

B) Valor de tiempo.

Hay dos errores que corresponden a selecciones incorrectas, desde el punto de vista de la LO, del tiempo verbal, y que serían atribuibles a influencia de L1. No se ha desarrollado en este trabajo la parte específica de la configuración de tiempos verbales y sus valores y cómo serían procesados y aprendidos, ya que la mayoría de las formas verbales están en presente de indicativo; los casos de otros tiempos son apenas los

siguientes y los razonamientos no serían concluyentes. Nos limitamos a apuntar las posibilidades de explicación.

B.1.) Errores L1.

- **Tipo SEL**

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
tenhamos	*temos	1.13 (1)	1	1

En este primer caso diferencia entre español y portugués está en el uso de Subjuntivo, obligatorio con “*embora*” en portugués, mientras que en el caso del español se reparte entre indicativo y subjuntivo. La selección no está determinada, pues, por las propiedades conceptuales activadas, sino que depende de propiedades de selección del marco sintáctico. Estaríamos ante transferencia de valor gramatical de tiempo dependiente de esa selección.

C) Valor de tiempo y persona

C.1.) Errores intralingüísticos o L2.

- **Tipo TEMP**

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Tomo	*tome	tomo	1.3 (1)	1	1

Es difícil establecer la procedencia de la *-e* sin más datos: dentro del paradigma de presente de indicativo no tenemos este morfema ni para L1 ni para L2; en la actuación del aprendiz no hay otros errores que apunten hacia INTER L3, que sería un buen candidato. Fuera del paradigma de presente, es un morfema que se encuentra:

- con el valor P1 en el paragma del presente de subjuntivo para L1 y L2;
- como morfema P3 de las otras 2 conjugaciones.

Con todo, una posibilidad sería una explicación relacionada con el mecanismo de PER, en aquel caso veíamos que afectaba sólo al morfema de persona. La hipótesis que barajamos es que afecte también, en un estadio previo, al valor de tiempo. Los dos morfemas estarían implicados en este tipo de error: no se ha proyectado el morfema de persona y el morfema de tiempo no está consolidado.

Hay que tener en cuenta que el codificador morfológico sabe que tiene que proyectar MORF, es decir, no puede dar salida a *tom-*. Ha reconocido en el *input* que se trata de verbo y debe usar R+MORF (esta propiedad se deriva de la pertenencia a la categoría verbal). El problema es la proyección específica de MORF, que no está consolidada; el sistema no ha estabilizado las proyecciones de L2, que no tienen suficiente fuerza para hacer las selecciones correctas, y dará salida a formas variables (tiene que proyectar algo para cumplir con el requisito de R+MORF). Las posibilidades que tiene el sistema serían las vocales que suelen aparecer: *o, a, e*.

3.5.3.- Datos de codificación morfológica.

Localizados en el lexema

CAUSA

Localizados en el significado

ERRORES L1= 15

Tipo INTER de R = 13
 Caso *fago (6)
 Caso *duermo (1)
 Caso *salgo (5)
 Caso *tenemos (1)

Tipo INTER de MORF
 Caso *va (2)

ERRORES L3=1

Tipo INTER de MORF
 Caso *manje (1)

ERRORES COMBI = 5

Tipo SIMP de R =4
 Caso *veo (1)
 Caso *leo (1)
 Caso *dormo (1)
 Caso *veu (1)

Tipo SIMP de MORF
 Caso *sae (1)

ERRORES L2=19

Tipo REG = 4
 Caso *despo (3)
 Caso *fazo (1)

Tipo HIPER = 3
 Caso *ponhemos (1)
 Caso *tenhe (1)
 Caso *lejemos (1)

Tipo ANA=12
 Caso *venho (1)
 Caso *conduço (1)
 Caso *finaliço (1)
 Caso *veio (6)
 Caso *lejo (2)
 Caso *lejemos (1)

Interferencia
 formal

Otras

ERRORES L1= 4

Tipo VALP1=1
 Caso *és (1)

Tipo MARC=2
 Caso *gosta (2)

Tipo SEL =1
 Caso *temos (1)

ERRORES L2=9

TIPO PER =8
 Caso* despe (1)
 Caso *volta (4)
 Caso *sai (3)

Tipo TEMP=1
 Caso *tome (1)

3.6.- ERRORES EN LA CODIFICACIÓN FONOLÓGICA.

3.6.1.- Consideraciones previas.

3.6.1.1.- Codificación y aprendizaje.

En la codificación fonológica, nos ocupamos de dos de los procesamientos que se realizan para preparar los elementos resultantes de las fases anteriores para su salida como cadena hablada o escrita: la recuperación de fonemas y grafemas. Esbozamos los presupuestos de estos procesamientos desde la perspectiva del VFP.

Las formas morfológicas resultantes del proceso anterior se proyectan o están conectadas con los fonemas y grafemas de la lengua. Los fonemas pertenecen al mapa fonológico y son patrones de rasgos fonológicos que en la comprensión permiten construir representaciones auditivas de palabra, esto es, reconocer patrones auditivos, y en la producción operan como instrucciones u órdenes para el sistema articulatorio. Los grafemas pertenecen al mapa grafemático y son conjuntos de rasgos gráficos para el reconocimiento visual en la comprensión y contienen las instrucciones para el sistema motor en la producción.

Vamos a denominar mapa fonémico al mapa de patrones de rasgos fonológicos para no confundir aquí con el nivel fonológico de codificación que incluye fonemas y grafemas.

El mapa fonémico, como decíamos, se organiza en conjuntos de rasgos fonológicos que conocemos con el nombre de fonemas. Un fonema es un conjunto de rasgos distintivos que cubre una parte de las características de un sonido, por ejemplo, el rasgo vocálico de abierta o cerrada, no es un rasgo de fonema /o/ en español, pero en la producción de un sonido [o] en español hay un determinado grado de abertura de la vocal; en la comprensión ese rasgo no se tiene en cuenta a la hora de identificar el sonido, ya que encaja en el patrón del fonema /o/.

Por su parte, el mapa grafemático se organiza en conjuntos de rasgos gráficos que conocemos como grafemas. Un grafema es un conjunto de trazos o formas visuales que reconocemos como letra o grafía.

El mapa fonémico y el mapa grafemático están interconectados, los fonemas se proyectan en grafemas, con los cuales están asociados. Las grafías (y, por tanto, sus unidades de procesamiento, los grafemas) son formas convencionales de representar gráfica o visualmente los sonidos de una lengua. De esta forma, cuando una secuencia x

pasa a la codificación fonológica, se activan los fonemas y grafemas de esa secuencia en paralelo para cada una de sus unidades.

En la producción escrita se activan ambos mapas, pero las que van a encarnar el mensaje son las unidades del mapa grafemático y nuestro objeto de análisis son, en último término, las manifestaciones físicas de esos patrones. Sin embargo, el paso de la secuencia a la grafía conlleva la activación de los patrones de ambos mapas, si bien en la producción escrita y en un análisis de este tipo no tenemos acceso a la materialización de los fonemas como sí la tenemos de las grafías. La configuración de estos fonemas en la IL depende de hipótesis de reconstrucción, que explicitamos en el apartado 3.6.1.2.

Las unidades de la secuencia léxica se representan convencionalmente como fonemas pero son unidades formales abstractas cuya entidad viene dada por los patrones fonémicos y grafemáticos a los que se conectan y estos patrones, a su vez, están conectados entre sí. La relación entre fonema y grafema es lo que denominamos proyecciones (o reglas de conversión) fonema/grafema. La L1 y la L2 tienen sus propios mapas de fonemas y sus propios mapas de grafemas, así como sus propias proyecciones de fonema/grafema.

A la hora de producir una palabra por escrito, los grafemas se recuperarían a través de la proyección fonema/grafema. Para producir la palabra forma se activaría el fonema /f/ y su grafema asociado F. Lo que sucede es que la escritura de español y portugués posee un sistema de unidades gráficas, el alfabeto, con una serie de grafías o letras que son convenciones para representar fonemas, pero que no se corresponden unívocamente con ellos: el alfabeto presenta sus propias convenciones de uso, esto es de representación de sonidos, en cada lengua²⁴¹.

Sucede que hay fonemas que presentan varias posibilidades de representación, como la /θ/ del español que se puede representar como <z> o como <c>, en este caso la vocal siguiente determina si se trata de una u otra, estando en distribución complementaria. La resolución de la atribución de una y otra se resolvería con un patrón (en el sentido de regla) de combinación o marco²⁴².

²⁴¹ Esta naturaleza convencional del alfabeto se ve claramente en sus propios orígenes: nuestro alfabeto es un sistema de escritura fonético que se remonta a los griegos, que, a su vez, se basaron en el sistema de escritura fenicio. El sistema de escritura de los fenicios era consonántico, al igual que su lengua, mientras que en griego la significación de las palabras descansa tanto en las vocales como en las consonantes. De esta forma, los griegos al importar el sistema de escritura fenicio, para que fuese eficaz y se adaptase a su tipo de lengua, para representar las vocales optaron por utilizar algunos signos consonánticos que no tenían sonido correspondiente en griego (Gaur, 1990).

²⁴² Preferimos el término marco porque entre este tipo de patrones gráficos se incluyen también reglas que se basan en la posición, por ejemplo, en español la regla es grafía <-n> en posición final vs. port. grafía

Sin embargo, también hay fonemas que presentan varias posibilidades de representación que no son sistematizables totalmente, es el caso de y <v> para /b/ del español. En este caso, para que el sistema recupere la forma correcta debe almacenar la forma específica. Por ejemplo, para la palabra *barco*, en español, tiene que establecerse la conexión de la secuencia /barko/ específicamente con la como proyección de palabra, frente a los casos anteriores en los que la proyección general de fonema/grafema resuelve el entuerto.

Por lo tanto, una lengua como el español o el portugués tiene de partida:

- un mapa fonológico
- un mapa grafemático
- patrones de proyección fonema/grafema
- patrones de proyección de palabra que especifican la selección de la anterior
- patrones de combinación o marco

En el aprendizaje y en la producción en la IL habrá que tener en consideración todos estos aspectos y su interacción. En términos generales, en la producción un determinado lexema o secuencia puede ser, de entrada, coincidente o no, esto es, pueden compartir forma o no las dos lenguas. Si la forma de palabra no es coincidente en la IL, estará activada en paralelo la forma gráfica de la palabra L1.

Por otro lado, L1 y L2 tienen sus propias reglas de conversión de fonema/grafema que se activan para el tratamiento de la secuencia. Si atendemos a la grafía de IL, la grafía de la palabra en L1 y L2, la reconstrucción de la secuencia en la IL y las proyecciones L1 y L2 de fonema grafema tendremos las claves para la procedencia de la grafía y el tipo de error.

Desde el momento en que la codificación fonológica opera con dos mapas tenemos la posibilidad de que la secuencia de la IL contenga un error en la configuración del primero de ellos, es decir, en los fonemas de L2. Ese error puede ser desviante o no en la cadena gráfica de superficie, que es el tipo de elemento que manejamos en el análisis. Es decir, puede haber un error fonológico que no es visible porque lo que tenemos es producción escrita (y no oral, que es donde serían visibles al análisis), pero lo podemos reconstruir y es necesario para distinguir errores en la proyección de grafemas.

<-m> (nos referimos exclusivamente al plano grafemático, ya que los sonidos que representan son diferentes).

Por ejemplo, la distinción *b/v* no se mostraría gráficamente cuando se escribe barco (la misma forma en portugués y español), pero sí en caso de que se produzca oralmente.

En lo que respecta a las grafías hay que tener en cuenta que nos manejamos con:

- patrones gráficos o unidades que se corresponderían a grafías, por ejemplo, la unidad <n>, que es una grafía de L1 y L2, o la unidad <ç>, que es una grafía de L2 que ya no forma parte del alfabeto de la L1 moderna;
- las reglas ortográficas o patrones de marco grafemático, que afectan a la selección de una grafía en un contexto y que se rigen por una marca, por ejemplo, <m> antes de <p> o , o <n> en posición final absoluta; así una unidad formal <n> se corresponde a un patrón gráfico <n> o <m> según su entorno;
- variantes ortográficas, corresponden a patrones de proyección de palabra cuando el patrón de proyección fonema/grafema no es suficiente; la selección de la grafía, a veces, no depende de ninguna marca y, por lo tanto, tiene que estar memorizada en la entrada. Por ejemplo, es lo que sucede en español para distinguir, por lo general, *v* y *b* en algunas secuencias.

Los principios generales de aprendizaje fonológico son similares a los expuestos para léxico y morfología: el aprendizaje se basa en el *input* y los mapas se transfieren parasitariamente o, en otras palabras, se aprovechará para el procesamiento de la nueva lengua el conocimiento de L1 en la medida de lo posible.

Así, partimos de la base de que el aprendiz comienza con un mapa fonémico bien delimitado, con fonemas que se conciben como patrones de rasgos fonológicos. Lo mismo sucedería con el mapa grafemático, donde están consignados una serie de gestos para la producción escrita y formas visuales para la comprensión de la escritura. Esos mapas tienen además sus patrones de proyección fonema/grafema y sus proyecciones específicas de variantes ortográficas, así como patrones o reglas de combinación de marco fonológico y grafemático.

3.6.1.2. Fonemas y grafemas del portugués. El mapa fonológico de la IL.

El tipo de elementos que nosotros manejamos son gráficos, resultado de producción escrita. Los problemas fonémicos sólo se muestran, por lo tanto, de manera indirecta, por lo que vamos a considerar en esta revisión del mapa fonológico de la LO solamente los fonemas que entran en conflicto con el mapa fonológico del español y que

causan problemas en nuestro corpus. Nos interesan para poder reconstruir las unidades formales de las secuencias (como asociaciones a patrones fonológicos determinados y sus proyecciones en grafías) para los casos que tenemos registrados en nuestro corpus y, específicamente, para su configuración en la IL. Un estudio del mapa fonológico completo debe ser realizado en rigor con otros medios y atendiendo a otros objetivos. La idea aquí es poder justificar ciertas reconstrucciones de fonemas que aparecen asociadas a errores en el corpus.

- **Área fonológica de los fonemas /s/ /z/ de L2 y el fonema /θ/ de L1 en la IL.**

La configuración de la proyección general²⁴³ fonema/grafema es en ambas lenguas la siguiente:

<p>L1</p> <p>fonema /s/ grafía <s></p> <p>fonema /θ/ grafías <z, c+e, i></p>	<p>L2</p> <p>fonema /s/ grafías <s-; -ss-; ç +a,o,u; c+e,i></p> <p>fonema /z/ grafías <-s-, z></p>
--	--

Contrastivamente tenemos que:

- /θ/ no es un fonema del portugués;
- /z/ no es un fonema del español.

En la IL esto supone una reestructuración de los patrones fonológicos que implican:

- inhibición de /θ/;
- distinción entre /s/ y /z/;

Estadio I: estadio con /θ/.

En primer lugar hay que considerar que el *input* de L2 es procesable en la comprensión porque se asocia la /s/ del portugués con la /s/ del español. Las palabras

²⁴³ Recordamos que es una presentación *ad hoc* para los casos que tenemos registrados y no una revisión exhaustiva de las posibilidades gráficas de ambas lenguas. Por ejemplo: para el fonema /z/ habría que incluir en portugués la grafía <x> en determinados contextos; pero como este caso no se verifica en el corpus asociado a ningún error, no se incluye para no cargar la presentación con datos innecesarios para la explicación.

que presentan divergencia fonológica entre /s/ y /z/ son reconocibles y llevarían a reconstrucciones con /s/ como formas de IL.

En la fijación o aprendizaje de las nuevas formas de palabra se desencadena una reconstrucción del mapa fonológico que conduce a la inhibición de /θ/ y, durante un período, las formas con /s/ y /θ/ entrarán en conflicto. La forma con /s/ no estará estable, y en la producción, a la hora de recuperar la palabra, se producirán variaciones en la selección de /s/ y /θ/ como forma de palabra. Esto es visible en la producción oral de los aprendices iniciales.

Paralelamente están también en conflicto los casos de /z/ del portugués, que se resuelven asociándolo a la /s/. En la IL conviven, por lo tanto, /θ/ y /s/ para un fonema que corresponde a los fonemas /s/ y /z/ del portugués.

Respecto a las proyecciones fonema/grafema, la /θ/ transfiere sus proyecciones de este tipo, digamos que arrastra <z> y <c+e,i> (se transfieren esas proyecciones de L1) al fonema /s/ de IL. De forma que sobre dicho fonema /s/ de IL (que varía entre /s/ y /θ/) se están creando las proyecciones fonema/grafema de /s/ y /z/ con los materiales de L1 y los datos de *input* de L2.

Estadio II: estadio de /s/.

La forma con /s/ se estabiliza frente a la forma L1 /θ/. Ésta se inhibe en la producción, que se basará exclusivamente en formas con /s/. No hay todavía una distinción entre /s/ y /z/, es decir, no se ha producido una alteración del mapa fonológico en ese sentido. El fonema /θ/ ya no aparece en la producción, pero tampoco la /z/. Estamos en un estadio de IL de /s/ reconstruida para los fonemas sonoro y sordo de L2. Las proyecciones fonema/grafema de /s/ serán las de la /s/ y /z/, descansando la distinción de variante ortográfica en proyecciones de palabra.

Estadio III: estadio de transición con variación sorda y sonora

En determinado punto de la evolución de la IL se empezará a reorganizar de nuevo el mapa fonológico: el fonema /z/ empieza a emerger y habrá variación entre sorda y sonora.

Estadio IV: estadio de estabilización con sorda y sonora consolidadas

Este vendría a ser el estadio de confluencia con L2 y debería terminar con la creación de las proyecciones fonema/grafema correspondientes.

Así, a efectos de configuración del conocimiento de la IL tendríamos:

- Configuración L1: con /θ/

Fonológicamente tenemos /θ/ y /s/ en variación libre, que estarían asociados, en el caso de /θ/, con la proyección fonema/grafema de L1; en el caso de /s/ con las proyecciones fonema/grafema de /s/ y /z/ de L2, que descansarían sobre proyecciones específicas de palabra en conflicto con proyecciones de /s/ de L1.

- Configuración IL: con /s/

Fonológicamente tendríamos /s/, asociado a proyecciones de /s/ y /z/, como en el caso anterior, en conflicto con las proyecciones de L1.

- Configuración L2: con /s/ y /z/

Fase que no se verifica en el nivel iniciación: el aprendiz en contextos de habla espontánea no distingue sistemáticamente sorda y sonora.

- **Fonemas /b/ y /v/**

La configuración de la proyección fonema/grafema es la siguiente (más simple en comparación con la anterior):

L1		L2	
Fonema /b/	grafía ,<v>	Fonema /b/	grafía
		Fonema /v/	grafía <v>

Tenemos por lo tanto un fonema /v/ para el que se debe crear un nuevo patrón fonológico (no hay que inhibir ningún fonema como en el caso anterior)

En un primer estadio, en la comprensión, el fonema /v/ es interpretable como /b/ con lo que el lexema se construiría con éste. A continuación, en un estadio de transición, el sistema empieza a delimitar /v/ en el mapa fonológico, es decir, comienza el proceso de reajuste del mapa fonológico. En la producción oral esto se plasmaría en una fase de variación entre /b/ y /v/. El estadio final tendría consolidados estos dos patrones en el mapa fonológico.

En lo que se refiere a la configuración del conocimiento de IL tendríamos:

- Configuración L1: con /b/

Gráficamente y <v> cuya selección descansa en la proyección específica de palabra.

- Configuración L2: con /b/ y /v/ que imponen la selección fonológica por el patrón fonema/grafema del grafema.

- **La nasalidad**

En el caso de la nasalidad, que aparece en uno de los tipos de errores, no es que la representación de un fonema particular difiera en ambas lenguas, sino que tenemos una distinción fonológica más amplia que afecta a la configuración del sistema vocálico en ambas lenguas: el portugués tiene vocales nasales y orales a diferencia del español.

La solución a esta diferencia pasa en la IL porque la nasalidad no descansa en la vocal, sino en una consonante nasal que la seguiría.

Siguiendo el modelo que hemos visto habría un estadio de IL de nasalidad = vocal + n (L1), una fase de transición con variación y una fase de consolidación en vocal nasal L2.

- **Fonemas /ʒ/ /ʎ/ /i/ L2 y fonemas /dʒ/ /x/ /i/ de L1**

Los mapas fonológicos de las lenguas en este punto presentan configuraciones bastante diferentes y suponen una marcada reestructuración en la IL, además de las proyecciones fonema/grafema asociadas.

Cuadro de correspondencias

Fonema L2	Grafía L2	Fonema L1	Grafía L1
/i/	<i>	/i/	<i>
	<-i- > <i-+vocal>	/dʒ/	<y> ²⁴⁴
/ʒ/	<j, g +e, i>	/x/	<j, g +e, i>
/ʎ/	<lh>	/dʒ/	<ll>

²⁴⁴ También <H+i>: hierba, hielo

En la IL por observación de la producción oral se constata un fonema de IL /dʒ/ para la comprensión de:

- /i/ grafía <-i-, i- +vocal>
- /ʒ/
- /ʎ/

Además, en la producción aparece el fonema /x/ para /ʒ/ y sus grafías con lo que tendríamos una fase con /x/ y /dʒ/, que pasaría por la inhibición de /x/ y su sustitución por /dʒ/. Sobre ese fonema de IL /dʒ/descansarían las proyecciones fonema/grafema de /i/, /ʒ/ y /ʎ/, que tendrían que basarse a su vez en proyección específica de palabra.

No disponemos de datos específicos de orden de adquisición para estos tres pero parece que, por un lado, emergería /i/, por otro /ʒ/ y podría persistir /dʒ/para /ʎ/.

- **Mapa grafemático.**

En lo que respecta al mapa de grafemas, tenemos una grafía nueva para L2, <ç>, pero no desconocida, el aprendiz la reconoce como unidad, aunque no forme parte de las proyecciones de L1. Por otro lado, tenemos también dígrafos que no se proyectan en L1: <nh>, <lh> y <ss>. Estas formas no suponen la creación de nuevos patrones de unidades individuales sino la creación de nuevas combinaciones secuenciales de los existentes.

3.6.2.- Clasificación y explicación de los errores.

3.6.2.1.- Errores L1.

Las grafías son representaciones de fonemas, se basan en estos y por ello distinguimos un primer gran grupo de errores con desvíos fonológicos que afectan a la grafía.

A) Errores en el mapa fonológico.

En estos errores hay un mapa fonológico desviado que afecta a la proyección fonema/grafema. Se trata de un fenómeno de transferencia fonológica en el sentido de

que el sistema utiliza los fonemas de la L1 para procesar los fonemas de la L2 en la comprensión/aprendizaje.

De esta forma hay fonemas desviados individuales o particulares, diferentes del fonema proyectado en L2 en una secuencia concreta (grupo de errores fonémicos), pero también hay áreas fonológicas desviadas, por ejemplo, la no distinción de /b/ y /v/ crea un área fonológica desviada que en la IL se resuelve en /b/, que es la misma proyección que tendría la L2 en algunas secuencias concretas: diremos entonces que hay errores en el área fonémica.

Los errores del grupo fonémico son los que tienen, pues, este fonema desviado y esta desviación fonémica tiene consecuencias grafemáticas directas, es decir, causa un error en la selección grafemática por la proyección fonema/grafema que soporta.

Por otro lado, puede haber errores en una determinada área fonémica que no presenten un fonema desviante en la secuencia concreta de uso, pero al responder a fonemas diferentes en la L2 y, eventualmente, grafías diferentes, provocan un conflicto de proyección fonema/grafema que puede tener o no consecuencias gráficas.

- **Tipo FON**

Hay un error en la forma fonológica de la palabra. No se reconoce un fonema de la L2 y, por tanto, no se puede proyectar el grafema correspondiente que difiere del de L1 en la LO.

Subtipo1 : Proyección de fonema/grafema L2

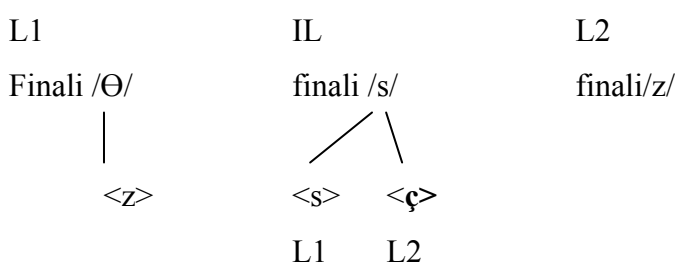
Este error es el resultado de la activación de una grafía que responde a una proyección de fonema/grafema L2.

Caso *conduço y similares

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Conduzo	*conduço	conduzco	2.18 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Finalizo	*finaliço	finalizo	2.33 (1)	1	1

Se trata de un error MULTI de tipo CM (ANA) al que se suma CF (FON) de este subtipo.



La grafía que se selecciona responde a una proyección correcta fonema/grafema de L2, pero hay un error en la selección de grafema, causado por un error en el mapa fonológico. Este error se localiza en el grafema, pero no hay error grafemático, la L1 no interfiere en la codificación gráfica: la influencia de L1 está en el error fonémico.

Por otro lado, se trata de un error MULTI Tipo CM(ANA) + CF (FON). El procesamiento morfológico de esta unidad sería regular en L2 y tendría que haber un fonema /z/ representado por <z>. Sin embargo partimos de una base con transferencia fonológica con el fonema /s/, para el cual se activa un grafema <ç>. Asimismo, desde el nivel morfológico este grafema recibiría activación al existir una irregularidad que activa ese grafema a partir de la forma seleccionada por otros verbos.

Subtipo 2: Proyección de fonema/grafema L1 y L2

El resultado es una grafía que responde a una proyección de fonema/grafema L2 y también de L1.

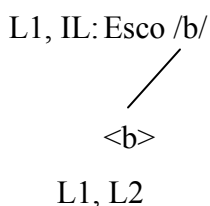
Caso *escobo

En este caso de las grafías en causa son y <v> que corresponden a diferentes fonemas en la L2. Gran parte de las palabras en español y portugués coinciden en la distribución de y <v> en sus lexemas, por lo que en esos casos el error en el nivel fonémico sólo tendrá repercusiones fonológicas. Sin embargo, hay casos en los que la

forma gráfica no coincide y salen a la luz, en la producción escrita, errores que tienen su origen en la fonología.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Escovo	*escobo	2.28 (1)	1	1

Se trata de un error fonológico en el lexema: en la IL se estaría usando un fonema /b/ que se corresponde a /b/ y /v/ de la LO, basado en la L1. Ese fonema podría corresponder a la grafía o <v> en L1, pero el patrón gráfico de esa palabra en L1 apunta para la grafía (no como regla, sino como forma almacenada o proyección específica de palabra). Se detecta, por lo tanto, un error en la forma gráfica de la palabra por interferencia de la forma gráfica de la palabra en L1. La base para esta interferencia surge de un error en la configuración fonológica: la IL no distingue los fonemas /b/ y /v/ de L2. La diferencia con el subtipo 1 es que la grafía recibe activación por proyección de L1 y L2.



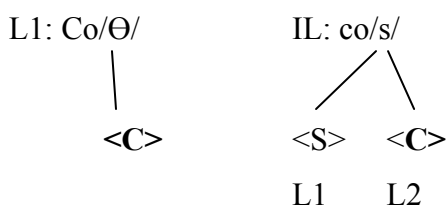
Caso *cocinho

En *cocinho el resultado es una grafía que responde a una proyección de fonema/grafema L2, pero también de palabra de L1. Hay un error en el nivel fonológico que lleva a la activación de un grafema que recibe activación de una proyección de fonema/grafema L2 correcta y de la palabra L1 activada en paralelo.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
cozinho	*cocinho	cocino	3.7. (1)	1	1

Partiendo de una reconstrucción de la IL con /s/, se establece la siguiente configuración de fonemas y grafías en conflicto:

Grafía IL	Grafía L2	Grafía L1	FON IL	Proy L1	Proy L2
C	/z/ <z>	/θ/ <c>	*/s/	<s>	<c>...



Se ha producido, por tanto, activación de grafía incorrecta de palabra L2 por error en el mapa fonológico. La grafía recibe activación por proyección L2 y por grafía de palabra L1 activada en paralelo.

Téngase en cuenta que si el error en el nivel fonémico desaparece y se pasa a un estadio L2, el grafema <c> deja de recibir activación de L2 y el error sería de interferencia grafemática de activación en paralelo tipo SUST.

Subtipo 3: proyección de IL

Caso *veio

Se trata de un error MULTI con CM (ANA) y CF Fon del subtipo 3.

TyP	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*veio	1.1 (2), 1.2 (1), 1.5 (1), 2.31 (1), 2.32 (1)	5	6

Por la parte fonológica se ha producido un desvío por el cual se reconstruye una forma /vejo/. El fonema /dʒ/ de la IL es un fonema que neutraliza o es operativo para /ʒ/ e /-i-/ de L2 y sus grafemas asociados, <j> e <i>.

La asociación /dʒ/ con el grafema <i> sigue un patrón grafemático que no es ni L1 ni L2 propiamente, sino que está basado en L2 a partir de un fonema L1. El fonema /dʒ/ en L2 no existe y en la L1 se representa con el grafema <y> o <ll> en esta posición. El sistema ha recibido *input* de grafema <i> en una serie de casos que ha asociado al fonema que tiene en su mapa, que es /dʒ/ en este estadio del desarrollo.

Este error fonológico es la base para que se pueda producir el error morfológico de tipo ANA, la grafía <i> recibe activación como forma de las irregularidades VI y VII. Si desaparece el error fonológico, desaparecería la posibilidad de error ANA.

Por otro lado, si la unidad seleccionada fuese <j>, el error fonológico no sería visible gráficamente, pero al tener la variante <i> y decantarse por ésta, sí se hace visible.

Caso *lejo

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Leio	*lejo	2.6 (1), 2.10 (1)	2	2

L1 L2
 RR: le- RI: lei- RI>J (puntual del grupo XI)

Similar al anterior en tipo de error morfológico y clave fonológica, pero con solución y error a la inversa, se ha de tener en cuenta el hecho de que una analogía con RI>J es menos probable a efectos estadísticos: el patrón RI>I es más frecuente y, por lo tanto, más fuerte. Esto nos indica que la clave fonológica es correcta e incluso podría considerarse suficiente para causar el error.

En lo que respecta a la configuración fonológica, es la misma que en el caso anterior con la diferencia de que ahora estamos ante un caso en que la forma de L2 es /i/ grafía <i>. La forma de IL presenta el mismo fonema reconstruido /dʒ/ y da salida a una forma grafemática que hace visible el error en ese nivel, con una proyección de fonema/grafema para la IL que se basa en un fonema L1 y en un grafema reconstruido a partir del *input* de L2.

Caso *lejemos

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Lemos	*lejemos	1.11 (1)	1	1

L1 L2
 le- RR l- o memoria

RI lei-

RI>J

En este error la relación entre fonología y morfología es diferente. En los casos anteriores el error fonológico es la condición para el error morfológico; en este caso un error morfológico es la base para el fonológico, que permite a su vez un segundo desvío morfológico. El error HIPER es la base para que entre en juego el desvío FON y arrastre a su vez un error ANA.

El desvío HIPER activa una forma irregular con grafía <i> basada en la irregularidad VII que afecta al verbo. Sucede que ese fonema es reconocido en la IL como /dʒ/ por transferencia fonológica, de forma que en virtud de ese fonema se activa el grafema <j> asociado en el nivel grafemático y esa forma recibe también activación por analogía con la irregularidad >J.

Caso *fazo

Es otro error MULT que combina CM (REG) + CF (FON)

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Faço	*fazo	2.21 (1)	1	1

L2

RR faz-

RI >Ç

Respecto a la parte fonológica, tenemos el fenómeno de transferencia fonológica de neutralización en /s/ en la reconstrucción de la base léxica. La proyección de grafemas de ese fonema desviado se basa en los datos de *input*, se lleva a cabo la recreación de nuevas proyecciones de grafemas para un fonema que no es, sin embargo L2, sino un fonema desviado por L1 en el aprendizaje.

Esa proyección de transición recoge los grafemas de /s/ y /z/ y de ahí que obtenga salida la grafía <z>.

Asimismo, la irregularidad morfológica es una alteración de un fonema /z/ de la raíz en un fonema /s/. El error tipo REG, en realidad, no opera fonológicamente, es decir, no se puede regularizar lo que no se distingue como operaría en la propia L2 o en

estadios posteriores de IL; funcionaría a partir de soluciones grafemáticas que serían las que el sistema podría haber almacenado.

Por lo tanto, el error morfológico REG está operando sobre una base desviada fonológicamente por L1 y su incidencia no es fonológica, sino grafemática desde el momento en que la distinción L2 que rige esta irregularidad morfológica no está operativa en ese nivel.

Lo interesante del caso es que un fenómeno intralingüístico (que se supone basado en datos L2) opera no sólo con datos L2, sino también con datos que interpreta como L2 cuando en realidad son datos desviados por influencia de la L1.

B) Errores en el área fonológica

En los siguientes errores el fonema es correcto, pero puede haber un error en la configuración. Se trata desde el punto de vista del mapa fonológico de errores de área fonémica desviada o errores ARF.

- **Tipo PRO (Proyección de fonema/grafema L1)**

Hay un lexema compartido por L1 y L2 con un grafema que no corresponde a L2. Este resultado es una forma que sigue un patrón de proyección fonema/grafema de L1 (las proyecciones fonema/grafema de L2 no llevarían a ese resultado). El grafema activado corresponde a la proyección fonema/grafema de L1. La explicación se basa en que hay mayor activación en la competición.

En otras palabras, a la hora de proyectar un fonema de IL en un grafema, L1 y L2 presentan opciones diferentes y se selecciona la de L1. La causa del error es la activación mayor de la forma de L1, la base para la transferencia es la coincidencia del fonema.

Caso *asisto y similares

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Assisto	*asisto	1.3. (1)	1	1

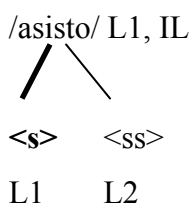
Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
paseamos	*paseamos	3.1 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Regreso	*regreso	2.12 (1), 2.18 (1), 3.1 (1)	3	3

La configuración de fonemas y grafías es:

Grafía IL	Grafía L2	Grafía L1	FON IL	Proy L1	Proy L2
<s>	/s/ <ss>	/s/ <s>	/s/	<s>	<ss>

Reconstruimos una /s/ para esta lexema de IL. La L2 no tiene una proyección que conduzca a esa grafía, mientras que la L1 estaría activando esa opción grafemática por su proyección de fonema/grafema desde el lexema compartido (no como lexema diferente frente a tipo siguiente).



El fonema de IL /s/ no es desviante porque coincide con un fonema de L2, aunque el mapa fonológico no presenta la configuración final en que se distinguirá /s/ y /z/ y que inhibiría el uso de <s> para /s/. Se trata, por tanto, de un error en la configuración del mapa fonológico (no en el fonema en concreto), y ese error provoca un conflicto de proyecciones gráficas que afecta a <s>, que en L2 corresponde a /z/ y en L1 a /s/. Al no estar en el mapa el fonema /z/ se está impidiendo la creación de la proyección propia, pero la causa del error no es fonológica. De hecho, la forma de L2 es una proyección de palabra <ss>, que se podría añadir a la secuencia.

- **Tipo SUST**

En este caso partimos también de una configuración del mapa fonológico con interferencia de L1 (grupo ARF). El fonema no es desviante pero por ese error en el mapa, en el que falta un fonema L2, las proyecciones en grafemas entran en conflicto. La selección de grafía se resuelve con la grafía de palabra L1 activada en paralelo, hay una suplantación o sustitución de la grafía que se proyecta desde el lexema de IL por la grafía que se proyecta desde el lexema de la L1.

El fonema reconstruido para IL (aunque no sea exactamente el de la L2) no es desviante y las proyecciones de fonema/grafema de L1 y L2 no llevan a ese resultado. La grafía activada es la de la palabra en L2 que gana la competición.

Caso*almorzo

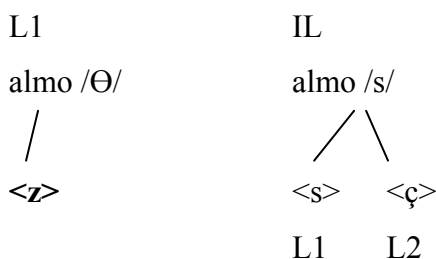
Este es un error con marco-P:

- error léxico CL (HIB);
- error fonológico CF (SUST).

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
Almoço	*almorzo	almuerzo	3.4 (1)	1	1

La entrada reconstruida para IL basada en LO sería /almors-/. Si hay una /s/, la opción L2 de proyección fonema/grafema sería una proyección de palabra <ç> (nunca <z>). La proyección fonema/grafema de L1 para dicha /s/ no sería tampoco <z>, sino <s>. La influencia de la L1 se sitúa en otro punto: el grafema <z> está activado por el lexema L1.

Gráficamente:



Otra posibilidad es que no haya todavía un sonido /s/ y que el fonema activado sea /θ/. En ese caso se trataría de un error en el fonema, que lleva al error gráfico: sería un error FON subtipo 3, que responde a un fonema de transición ajeno a L2 (en este sentido se diferencia de *fazo en que sería un fonema de transición de coincidencia parcial). Ese fonema de transición ajeno a L2 /θ/ está asociado a los grafemas de /s/ y /z/ de L2.

- **Tipo PMG**

La configuración fonológica de este error nos remite al vocalismo y, en primer término, a una distinción fonológica que afecta a la configuración del sistema vocálico en ambas lenguas. El portugués tiene vocales nasales y orales a diferencia del español. La cuestión se complica en comparación con el español, cuando para determinados diptongos nasales tenemos representaciones gráficas que no siguen principios fonológicos:

- /ãũ/ > am diptongo átono
- > ão diptongo tónico
- /ẽĩ/ >em

La solución de la IL es una secuencia /en/, en la que la nasalidad no descansa en la vocal, sino en la consonante que la sigue.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Dão	*programan	2.33 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Tem	*ten	2.10 (1)	1	1

Este error en el mapa fonémico no sería desviante si se aplicase correctamente la proyección de L2 que convierte en <m> la grafía <n> final en posición absoluta. Hay una regla ortográfica del español, que entra dentro de los que denominamos regla o patrón de marco grafemático, que selecciona <n> en posición final de palabra en

detrimento de <m> que sería lo excepcional. En portugués la regla es a la inversa, exige <m> y la <n> aparece excepcionalmente.

Es, pues, un caso de transferencia en la proyección de un patrón de marco grafemático y, si el aprendiz utiliza la regla ortográfica del portugués, el problema fonológico de la nasalidad no es visible en la producción.

Es necesario un corpus oral que nos permita analizar en profundidad las soluciones de IL a esa diferencia en español y portugués.

El error en la parte de codificación gráfica se explicaría por el uso de un grafema de L1, no se activa el grafema que corresponde a L2 para ese sonido, aunque en este caso se trata de una regla de ortografía o proyección de marco grafemático que condiciona la selección.

- **Tipo HIB-1**

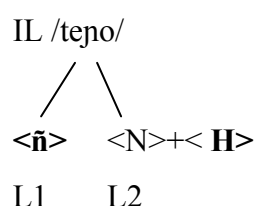
Este error queda fuera del grupo ARF, ya que no hay área fonémica desviada y se trata de casos en los que la grafía no es una unidad o patrón de L1 ni de L2, sino híbridos gráficos que combinan unidades L1 y L2.

Los grafemas, al igual que todos los patrones o unidades de procesamiento, compiten entre ellos según la activación recibida, de forma que pueden producirse errores en la selección.

Caso *teñho

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Tenho	*teñho	2.2. (1)	1	1

La solución *ñh es un híbrido de la grafía <ñ> de L1 y el dígrafo <nh> de L2, que indica y confirma la activación simultánea de ambas formas gráficas en la competición con este resultado idiosincrático.



obedecería a una distinción átono/tónico de marco fonológico. El morfema de presente de indicativo P1 presenta la forma –o átona. Cuando el morfema es tónico presenta la forma –ou, por ejemplo, en *estar: estou; ir: vou*. El morfema de PPS para P3 es también tónico y presenta la forma –ou. Si bien fuera del paradigma de morfemas, *ou* puede ser átono (por ejemplo, *roubar, roupão...*).

Si atendemos a esta segunda forma como configuración general, la selección sería de proyección de palabra (y también el tipo de error); si lo consideramos en el ámbito del paradigma verbal, sería un error de proyección de marco fonológico.

B) Errores en el paso a la actualización

- **Tipo INC**

Este error afecta a la codificación grafemática en el paso de la unidad a la actualización, a su materialización como representación escrita. Un grafema contiene las instrucciones que ponen en marcha el sistema neuromuscular, que se encarga del acto de la escritura. En ese paso a la escritura, se produciría el fallo que hace que “falte algo” y se genere una grafía incompleta (de ahí el nombre INC).

Se establecen dos subtipos:

- DIG, cuando falta un grafema de un dígrafo;
- GRA, cuando falta una parte visual distintiva del grafema.

Subtipo 1: DIG

Caso *trabaho

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
trabalho	*trabaho	3.7 (1)	1	1

En este caso tendríamos activado el dígrafo <lh>, pero a la hora de producirlo materialmente el primer grafema se omite.

Subtipo 2: TRAZ

Caso *comenco

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Começo	*comenco	2.26 (1)	1	1

En este caso, a diferencia del anterior, está activado un único grafema <ç>, cuya materialización implica dos trazos (de ahí su nombre): el que coincide con el de la <c> y un segundo trazo, el de la virgulilla, que es el que no se realiza.

3.6.2.3.- Errores L3.

- **Tipo SUST**

El fenómeno que encontramos aquí es el mismo que en SUST de L2.

Caso *travalho

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
trabalho	*travalho	trabajo	2.14 (1)	1	1

El grafema de L1 y L2 es para este caso. Para L1 la proyección de /b/ puede ser en o <v>, pero la conexión a estaría almacenada en la entrada de L1. En este caso suponemos la transferencia de la forma de la L3 francés: *travailler*. Este mismo aprendiz es el que presentaba la forma **levo* para *levantar-se*.

Por otro lado cabe apuntar que estaríamos ante un error tipo SUST de proyección de grafía L3 paralela pero que no pertenecería en este caso a un grupo de área fonológica desviada.

L1	L2	L3
trab-	trab-	trav-

3.6.2.4.- Errores COMB.

- **Tipo PRO (Proyección de fonema/grafema L1 y L2)**

Este error afecta al vocalismo y nos sitúa en una configuración diferente de los anteriores. Se trata de un fonema de IL que apunta a distinción de patrones propia de L2 pero en la que la proyección de marco que lleva al uso de una grafía L2 no está consolidada y se selecciona un patrón L1.

Caso *veu

La IL ha fijado una diferencia entre el mapa fonológico del español y del portugués pero no resuelve adecuadamente la proyección en grafías y la opción de salida sigue una proyección de L1.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Vejo	*veu	2.30 (1)	1	1

Este es un error MULTI: CM [COMB] que activa una forma morfológica /veo/. A ese error se suma otro en la codificación fonológica.

El fonema /o/ en posición final átona en la codificación fonológica se realiza como [u] en portugués, ya que el vocalismo átono en portugués sufre una disminución de intensidad, altura y duración (Mira Mateus *et al.*, 2003).

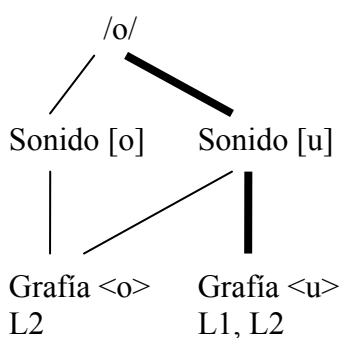
L1

/o/ sonido [o] grafema <o>

L2

/o/ sonido [u] grafema <o>
 sonido [o] grafema <o>

IL



Se recupera un elemento /o/ que está asociado con los patrones fonológicos [u] y [o]. La selección del patrón [u] (relajada) del mapa fonológico L2 (identificado como [u] en la IL) descansa sobre una regla de marco, que se basa en la marca tónico/átono. Activado el patrón [u] en el nivel fonológico se propaga la activación al nivel grafemático con las unidades <u> y <o>.

Esta segunda selección, que atañe ahora a la grafía tiene dos proyecciones posibles en L2: <o> y <u>. En la L1 hay una proyección de patrón fonológico que conecta sonido [u] y grafema <u>. Se produce así la transferencia de la proyección fonológico/grafemática de L1, que recibe más activación por L1.

Es, por tanto un error, en la proyección de grafemas y la causa es la no fijación de la regla de marco fonológico de la L2, que permite que el grafema <u> reciba más activación por L1 y L2.

3.6.2.5.- Errores MULT

- **Tipo HIB-2 + FON subtipo 3**

Se trata de casos en los que la grafía no es una unidad o patrón de L1 ni de L2, sino híbridos gráficos que combinan unidades, en este caso, propias de L2. Los grafemas, al igual que todos los patrones o unidades de procesamiento, compiten entre ellos según la activación recibida y se produce un error en la selección. Podemos decir que esta es la versión intralingüística del error HIB-1.

De los dos grafemas en competición, uno de ellos es desviado *per se* y esa desviación obedece a una configuración desviada del mapa fonológico, en el que se

encuentra un fonema de IL con influencia de L1, es decir, ha habido transferencia fonológica en la reconstrucción del mapa.

Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
vejo	*veijo	veo	2.33 (1)	1	1

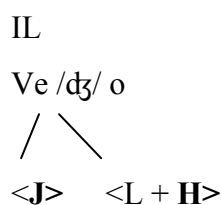
Forma LO	Forma IL	Forma L1	Informante	Nº Inf	Oc
vejo	*vejho	veo	2.12 (1)	1	1

En este caso está envuelto uno de los verbos más problemáticos de las producciones y a este problema de representación gráfica se suma un error en el mapa fonológico. Para explicar este error partimos de una forma de IL con un fonema /dʒ/ que correspondería en L2 a:

- fonema /i/ (intervocálico y en posición inicial+ vocal) de grafía <i>;
- fonema /ʒ/ de grafía <j> (y también <g+ e, i>);
- fonema /ʎ/ de grafía <lh>.

En la forma **veijo* se da salida a dos formas gráficas que comparten el nicho del fonema desviado /dʒ/ y que se basan en el input de L2: <i> y <j>.

En el caso de **vejho*, las formas gráficas que compiten son <j> y <lh>, que recibirían activación paralelamente, obteniendo salida la forma desviada que combina la primera y el segundo grafema de la segunda.



Este tipo de híbrido gráfico (con <h>) solo se explica por la existencia de un error fonológico del tipo que hemos especificado y es, por tanto, indicio o prueba de que existe ese error en el mapa.

3.6.2.6.- Casos especiales.

Caso *deço

TyP	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
desço	*deço	2.31 (2)	1	2

Este verbo está asociado a *bajar* de la L1, con el que no tiene correspondencia formal, y podría también vincularse a *descender* (que en último término podría ayudar en la representación gráfica si se activase).

El lexema de L2 sería una forma /def-/ y no está muy clara la forma que tendría en la IL: podría ser similar a la L2 con /f/, o bien una forma con /s/, como indicaría la grafía.

En el caso de /f/ tendríamos un error en la recuperación del patrón gráfico correspondiente <şç>, omitiendo la <s>:

- como problema de actuación (tipo INC);
- como problema de competitividad del patrón <şç+o/sc+e,i> (no estable o no configurado como patrón que corresponde a ese fonema).

En el caso de /s/ podríamos estar ante un problema en el mapa fonológico, en el que el fonema /f/ de la L2 se neutraliza en /s/. No disponemos de datos suficientes para decantarnos por una de ellas, ya que nos faltan datos para la interpretación fonológica del lexema.

Caso *studo

No tenemos datos suficientes para hacer una propuesta.

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Estudo	*studo	2.16 (1)	1	1

Forma LO	Forma IL	Informante	Nº Inf	Oc
Estou	*stou	3.5 (1)	1	1

Estas formas desviadas dejan abiertas varias posibilidades de explicación:

- por un lado, sería posible la influencia de otras L2, concretamente del inglés o incluso del latín;
- por otro lado, se descarta un problema a partir del *input* oral por la realización fonética en la LO: en este contexto, ante <s> trabante, la realización de /e/ es la de una [i] relajada (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz , 1971) resultando casi imperceptible, podría no ser oída.

3.6.3. Datos de codificación fonológica.

CAUSA

ERRORES L1= 25

Tipo FON = 16

Caso *conduço (1)
Caso *finaliço (1)

Caso *escobo (1)
Caso *cocinho (1)

Caso *veio (6)
Caso *leio (2)
Caso *lejemos (1)
Caso *fazo (1)
Caso *vejho (1)
Caso *veijo (1)

Transferencia fonológica

Área fonológica desviada

Tipo PRO =5

Caso *asisto y simil (5)

Tipo SUST =1

Caso *almorzo (1)

Tipo PMG=2

Caso * programan (1)
Caso * ten (1)

Tipo HIB-1 = 1

Caso *teñho

Interferencia grafemática

ERRORES L3=1

Tipo SUST

Caso *travalho (1)

ERRORES L2= 6

Tipo OPC=2

Caso *levantou

Tipo INC=2

Caso *trabaho
Caso *comenco

Tipo HIB-2 =2

Caso *vehjo
Caso *veijo

ERRORES COMB= 1

Tipo PRO =1

Caso *veu

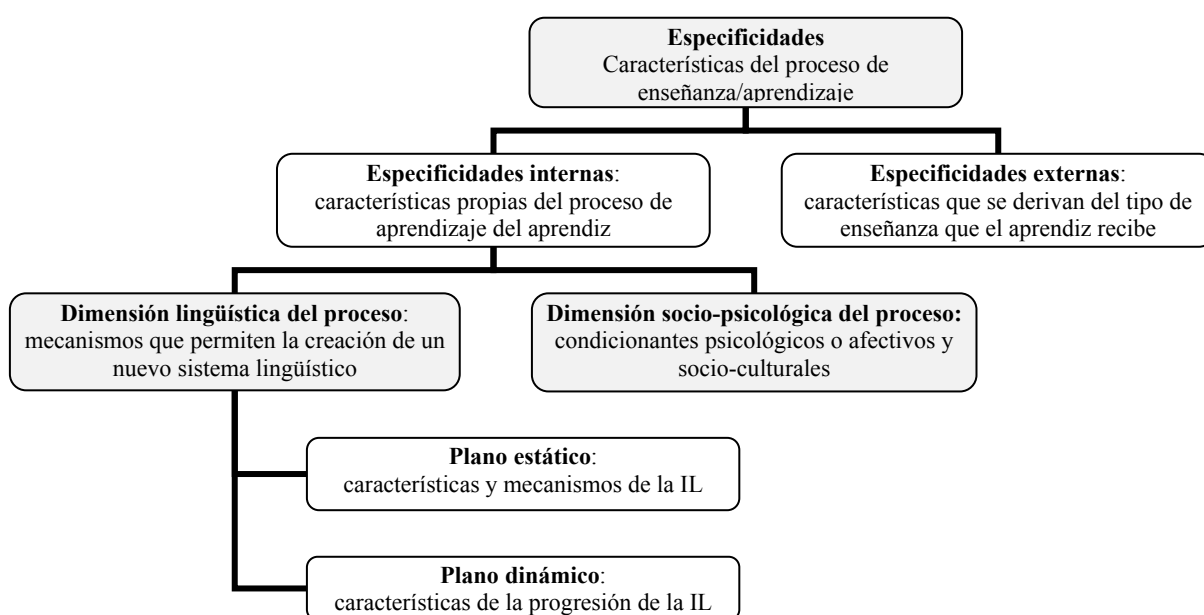
Capítulo 4

CONCLUSIONES

4.1.- LAS ESPECIFICIDADES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE PLE-HE.

El fenómeno de la transferencia y su manifestación como interferencia ocupa un lugar central dentro de las llamadas especificidades del proceso de enseñanza /aprendizaje de los aprendices de PLE-HE. A partir de los estudios que profundizan en ellas hemos considerado necesaria su redefinición desde una perspectiva psicolingüística basada en los procesos en causa.

El esquema de dicha redefinición sería el siguiente:



El fenómeno de la transferencia y su manifestación como interferencias en la producción de los aprendices pertenece a la dimensión lingüística, dentro de la cual se proponen las siguientes especificidades:

Especificidades de la dimensión lingüística

Plano estático

Comprensión Capacidad de comprensión alta en L2
Percepción indiferenciada de L1/L2

Conocimiento L2 Aprendizaje rápido por aprovechamiento de L1
Fijación imprecisa de L2

Producción Capacidad de producción alta en L2
Interferencias de L1

Plano dinámico

Desarrollo Progresión rápida
Fosilización precoz

En los estudios de estas especificidades se ha venido considerando que la proximidad es el fenómeno que está por detrás de las mismas. En este trabajo se ha defendido que efectivamente es el fenómeno de base, pero no tiene poder explicativo por sí mismo, en el sentido de que no es la causa efectiva, si bien podemos decir que es la materia prima. La causa por la que producen esas especificidades tiene que ver con un mecanismo (mecanismos, en realidad) que llevan al aprovechamiento de esa proximidad; tal mecanismo es lo que se conoce como transferencia en su sentido amplio de influencia de L1. Tal mecanismo de transferencia es el que, a partir de la proximidad lingüística, explica las especificidades del proceso en su dimensión lingüística.

Asimismo se ha puesto de relieve la necesidad de un marco teórico adecuado para entender el proceso. Nuestra propuesta en este sentido apunta al marco conexionista/emergentista cuya adecuación teórica y empírica hemos intentado determinar.

Teóricamente el marco responde a las cuestiones fundamentales que planteábamos en el inicio y empíricamente nos permite explicar los mecanismo que están detrás de los errores que se han encontrado en el corpus y en los que se detecta la influencia de la L1. Asimismo, este marco nos permite aproximarnos también a la explicación de los errores en los que se detectan otras causas o mecanismos ajenos a la L1.

4.2.- PRINCIPIOS TEÓRICOS. EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA.

Las conclusiones que podemos sacar sobre el fenómeno de la transferencia son las siguientes: en primer lugar, efectivamente, el término de transferencia o interferencia de L1, tal y como se viene diciendo en los estudios sobre la misma, es insuficiente para referirnos a las múltiples formas en que la influencia de L1 se manifiesta en el

aprendizaje y es un término demasiado vago y general bajo el cual se agrupan una serie de mecanismos y procesos del aprendizaje variados en su actuación y funcionamiento.

Si consideramos que el aprendizaje de una lengua es un proceso multidimensional, desde una perspectiva psicolingüística concluimos existe una primera dimensión que es el proceso de comprensión, por el que en situaciones de comunicación, a partir de un *input*, se interpretan esos datos lingüísticos para reconstruir el mensaje del que son portadores. Este primer proceso es la llave que abre la segunda dimensión, el proceso de aprendizaje, que depende del anterior. Se trata del proceso de construcción de la IL a partir de los datos lingüísticos comprendidos en la dimensión anterior. Los datos de la L2 que se aprenden en este proceso no se corresponden necesariamente a los datos de dicha L2, no tienen la misma proyección de forma y función que corresponde a L2, sino que se trata de formas propias del nuevo sistema o sistema en construcción que se denomina IL. El tercer proceso o dimensión corresponde a la producción, el uso de esos conocimientos de la IL, lo que se ha aprendido en la fase anterior, en situaciones de comunicación. La influencia de L1 se podrá dejar sentir en estas tres dimensiones.

La construcción de la IL y los procesos de comprensión y producción operan con los datos de *input* de la L2 como LO pero no sólo en ellos. El sistema lingüístico opera también con datos de L1 y eventualmente de otras L2. El uso de datos lingüísticos que no son de la LO junto a datos de la LO en la construcción de la IL, esto es, el uso de esos datos como conocimientos de IL es lo que denominamos transferencia.

La transferencia de L1 es un mecanismo de aprendizaje que consiste en el aprovechamiento de patrones L1 por parte de la IL, es decir, las unidades y reglas de la L1, como conocimientos lingüísticos previos, son utilizadas en la reconstrucción del nuevo sistema lingüístico.

En términos generales, la experiencia lingüística previa condiciona nuestra forma de procesar los datos, igual que en otros dominios cognitivos nuestras experiencias previas condicionan nuestra forma de encarar las nuevas situaciones a las que nos enfrentamos. En este sentido la transferencia es un mecanismo de aprendizaje a partir de la experiencia o conocimientos previos.

Por otro lado, la influencia de la L1 se manifiesta como otro fenómeno diferente, resultado de un mecanismo de procesamiento específico de los datos lingüísticos, se trata del mecanismo de competición a partir de la activación recibida por las unidades o patrones. Este mecanismo es el que se encarga de la selección de los datos de

procesamiento, de nuestros conocimientos lingüísticos en este caso. Esos conocimientos se encuentran distribuidos en las redes o mapas asociativos que organizan y almacenan los patrones lingüísticos (lo que se denomina también como unidades o reglas). De los patrones activados el que reciba mayor activación, el que tenga un peso mayor, ganará la competición, será seleccionado. En esa competición que se desencadena para el procesamiento de la lengua, cuando los datos lingüísticos de L1 reciben más activación que los datos de L2, tienen más peso y son seleccionados, estamos ante un fenómeno de interferencia.

En el análisis de errores se han determinado y precisado estos dos tipos de influencia de L1 (al que se puede sumar un tercero).

4.3.- EL ANÁLISIS DE LOS ERRORES.

Consideramos que, a pesar de sus limitaciones, el análisis de errores es un instrumento válido para aproximarse a los fenómenos y mecanismos que están por detrás del aprendizaje de una lengua. A esto hay que añadir que es más su uso adecuado que el método de análisis por sí mismo lo que determina su validez y utilidad en el estudio de la construcción de la IL. Para que haya tal uso adecuado es necesaria una motivación teórica clara y, por supuesto, un marco teórico sólido y coherente que sustente las interpretaciones de los fenómenos que llevan a los resultados que muestran los datos lingüísticos.

La motivación teórica de nuestro análisis es, como hemos señalado, confrontar con los datos lingüísticos de producción escrita los planteamientos sobre la influencia de L1 del marco teórico conexionista/emergentista, ver si ese marco nos permite explicar los errores en los que se detecta esa posible influencia a partir de las interpretaciones de los fenómenos que ese marco proporciona.

El análisis que hemos realizado de los errores en nuestro corpus se ha centrado en los errores en el verbo en forma personal y en tres niveles de construcción del mismo: codificación léxica, codificación morfológica y codificación fonológica (y grafemática, puesto que es el tipo de unidad en la que se materializan las formas lingüísticas en el corpus). Los resultados y conclusiones para cada uno de estos niveles son los que siguen.

4.3.1.- Codificación léxica.

La influencia de la L1 se manifiesta como mecanismo de aprendizaje de tipo parasitario por el que se utilizan materiales o patrones lingüísticos preexistentes para comprender y, a partir de los cuales, aprender la L2, construir la IL.

Este mecanismo, que opera basándose en la comprensión, lleva a cabo dos operaciones basadas en la distinción forma/función de las proyecciones mínimas:

- operación de correspondencia formal por la que se buscan coincidencias formales que permiten reconocer el elemento y recrear un nuevo patrón formal si lo hubiere.
- operación de correspondencia semántica que a partir de una asociación formal, establece su función, es decir, opera como transferencia de función o transferencia semántica.

- En la operación de correspondencia formal, puede suceder que el sistema halle
- un patrón formal nuevo:
 - un patrón que coincida con un patrón que ya tiene almacenado.

En el primer caso, se produce una asociación formal de los dos elementos (*cadeira* es otra forma de decir *silla*).

En el segundo caso, en el que el sistema reconoce la identidad formal de un elemento, no se crea un patrón nuevo, solo se almacenaría el nuevo dato, que en este caso sería de etiqueta de lengua o conexión L2 (*mesa* es la forma de L1 y L2).

En ambos casos, lo que se aprende son proyecciones, y si se reconoce la función o significado, se establece la relación entre los elementos, ya sea la asociación, ya sea la correspondencia.

Por lo tanto, la forma de la L1 se aprovecha para establecer una asociación (*cadeira*) o se utiliza, al haber correspondencia (*mesa*), para almacenar proyecciones de la L2. Asimismo, depende de las correspondencias que el sistema encuentre y, como se puede ver en el ejemplo que hemos elegido “*mesa*” (con /s/ en español y /z/ en portugués), se trata de identificaciones que se basan en los datos del sistema lingüístico (que no maneja un fonema /z/), no en los datos del lingüista (que sabe que hay un fonema /z/ en la L2).

En lo que respecta al conocimiento o mapa léxico-conceptual, sobre el que se produce la reconstrucción de la IL, se transfiere en bloque. En este sentido hablamos de transferencia semántica: el mapa léxico/conceptual de L1 se da por bueno para L2 para la proyección de forma/función mientras no se demuestre lo contrario. Habría

transferencia semántica, porque permite interpretar los significados a transmitir. Los errores tipo EXT son una prueba de la existencia de este mecanismo.

Tipos de errores de influencia L1 en la codificación léxica

Tipo APRO: hay un lexema L1 activado, sin competencia; no hay activación paralela de un elemento de IL porque la forma L2 es desconocida.

Caso *escucho

Tipo INTER: compiten un lexema L1 y un lexema L2, obtiene salida el patrón L1 por interferencia de la forma L1 al estar en activación paralela.

Caso *dejo

Tipo HIB: la IL ha almacenado y activado un lexema desviado con influencia de la forma de L1. La influencia de la L1 se ha producido en el momento de reconocer la forma léxica del elemento en causa, ha habido una transferencia en el aprendizaje de tipo formal.

Caso *almorço

TIPO PRE: un lexema activado por L1, que en L2 corresponde a otro significado, pero no forma parte de la IL, compite con la forma L2 y obtiene salida.

Caso *giro

Tipo EXT: un lexema de L2 toma el significado de la forma L1 con la que está asociado. Se trata de extensiones del significado L1 a un lexema L2 por transferencia semántica. La identidad semántica para un significado es la base para que se produzca la transferencia de los demás significados atribuidos en L1.

Caso *fico

Tipo REI: un lexema de identidad formal (compartido por L1 y L2) toma el significado de la forma L1. La forma L1, que compite con otra de L2, recibe más activación por la identidad formal establecida con L2. La conexión con el significado que tiene en L2 no es suficientemente fuerte.

Caso *janto

En lo que respecta a la operación de correspondencia formal, en el mecanismo de identidad formal, la transferencia puede ser negativa en el sentido de que el resultado no coincide con L2 y se manifiesta en los errores HIB. Por su parte, el mecanismo de asociación es también una forma de influencia o injerencia de la L1 en el procesamiento

y, por el mero hecho de establecerse esta asociación, se pueden producir desviaciones en los resultados, como se pone de manifiesto en errores tipo REI, donde la forma léxica L1 influye en el significado atribuido en la producción; hablaríamos entonces de transferencia formal que causa un desvío en el significado.

Por otro lado, la influencia de la L1 se puede producir en el procesamiento para la producción por la competencia de unidades. Este tipo de influencia es lo que hemos denominado interferencia. Así, en los errores tipo INTER, las formas L1 y L2 (los patrones correspondientes a ambas lenguas) compiten, ganando la forma de L1.

Finalmente, los errores de tipo APRO nos remiten a una configuración de IL en la que no ha habido *input* del elemento L2, por lo tanto no hay competencia con L2, no hay interferencia, pero tampoco ha habido transferencia formal de asociación ni de correspondencia. Es un tercer tipo de influencia de L1 que denominamos, a falta de un término mejor, “apropiación”²⁴⁵.

La influencia de L1, por lo tanto, se presenta en el nivel léxico como:

1) Intereferencia

- tipo INTER con interferencia formal, con selección de patrón de lexema L1 en la producción habiendo competencia con patrón L2, que se localiza e influye en la selección del lexema;
- tipo REI con interferencia formal, con selección de patrón L1 en la producción habiendo competencia con patrón L2, que se localiza e influye en la atribución de significado en la producción.

2) Transferencia

- tipo HIB, selección de patrón de lexema L1 en la comprensión, que pasa a la IL como lexema L2, el error se localiza en la selección del lexema;
- tipo EXT, selección de significado L1 en la comprensión, que pasa a la IL como significado L2 en toda su extensión.

3) Apropiación

- tipo APRO, selección de patrón de lexema de L1 en la producción ante la falta de datos procesados de L2.

De esta forma, hay errores **localizados en la forma o lexema** que:

²⁴⁵ Este tipo de influencia de L1 sería, en los términos que aquí lo presentamos, una solución de procesamiento de la IL y, por lo tanto, inconsciente. Sin embargo, puede funcionar también como estrategia consciente por parte del aprendiz ante una laguna en sus conocimientos.

- corresponden a desvíos en la producción y reflejan lagunas en el conocimiento de L2 por falta de *input* de un determinado elemento en errores APRO;

- corresponden a un desvío en la producción y reflejan patrones de L2 que no son competitivos y están en fase de consolidación, errores tipo INTER;

- corresponden a un desvío en el aprendizaje, implican una forma desviada almacenada como forma de IL, son los errores tipo HIB.

Por otra parte, tenemos **errores localizados en la función o significado** que

- corresponden a desvíos en el aprendizaje que implican el almacenamiento de una forma de L2 como proyección de significado L1; son los errores EXT;

- corresponden a desvíos en la producción y reflejan el uso de significados de la L1 por transferencia formal, es decir, por coincidencia en la forma léxica; se trata de los errores tipo REI.

Los errores tipo REI nos muestran que hay errores en el significado cuya causa no es semántica, sino formal.

Por otro lado, hay dos fases en el aprendizaje formal de la palabra en su relación con el significado o patrón conceptual:

- proyección parasitaria o dependiente de la forma L1;

- proyección no dependiente de la forma L1.

La existencia de esa primera fase de forma parasitaria se evidencia en los errores tipo EXT sin relación de proximidad formal entre patrón L1 y L2.

4.3.2.- Codificación morfológica.

En la codificación morfológica, por la naturaleza de los elementos en causa, el panorama se presenta bastante más complejo a simple vista, puesto que se procesan más datos en conjunto:

- en el nivel del significado o función, se activan varios tipos de significados gramaticales que poseen diferentes valores y han salido a la luz los de persona y tiempo;

- en el nivel de la forma, tenemos por un lado formas de memoria y formas de construcción, las últimas formadas por dos tipos de unidades diferentes R + Morf.

El dominio morfológico suele ser considerado como un ámbito de actuación más intralingüístico que interlingüístico, no obstante la influencia de L1 se deja sentir desde el momento en que hay base para la transferencia a nivel funcional, esto es, porque ambas lenguas comparten proyecciones de forma/función en este dominio, en lo que se

refiere a significados gramaticales y sus valores asociados y su conexión con determinados unidades o patrones formales.

Tipos de errores de influencia L1 en la codificación morfológica

Tipo INTER de R: en la selección de forma morfológica para el radical, una forma de L2 y una forma de L1 compiten en activación paralela. El resultado es una forma desviada con trazos del patrón formal L1.

Caso *fago

Tipo INTER de MORF: en la selección de morfema, compiten una forma de L2 y una forma de L1 en activación paralela. El resultado es una forma que sigue el patrón L1.

Caso *va

Tipo VALP1: una forma morfológica de IL basada en L2 y una forma de L1 compiten siendo el resultado una forma desviada de patrón L1 que no se corresponde con el valor que esa forma tiene en la L2, esto es, es una forma L1/L2 con el valor de L1.

Caso *és

Tipo MARC: se proyecta un morfema que obedece a las propiedades sintáctico-semánticas del verbo de L1. El resultado es una forma morfológica con un morfema de persona incorrecto para L2.

Caso *gosta

Tipo SEL: se proyecta una forma morfológica que obedece a propiedades determinadas por el marco sintáctico de L1. El resultado es una forma morfológica asociada a un tiempo que no corresponde a la L2, sino a L1.

Caso *temos

En la codificación morfológica la influencia de la L1 se manifestaría en el plano formal y en el plano del significado gramatical mediante el mecanismo que hemos denominado interferencia. Esta interferencia es de tipo formal y se produce la selección de un patrón de L1 que compite con L2 y al que se impone. Se manifiesta de la siguiente forma:

- selección de patrón de forma morfológica L1 que compite con patrón de L2, que se localiza e influye en la selección de la forma morfológica de la IL en errores INTER;
- selección de patrón de forma morfológica L1 que compite con patrón de L2, que influye en la atribución de significado en la proyección en errores VALP1 (como en el

tipo REI en la codificación léxica, hay interferencia formal que se refleja en el significado).

En lo que respecta a la influencia de L1 en la función:

- no hay interferencia de los valores de persona porque los valores activados son coincidentes;

- no hay interferencia de valores temporales, el tiempo usado en las producciones es, salvo raras excepciones, el Presente de Indicativo y ese valor es coincidente.

Ahora bien, hay errores localizados en el tiempo seleccionado en los que estaríamos ante influencia de L1, de tipo a determinar, que no se corresponde al nivel morfológico. Se trata de los errores MARC y SEL; en el caso de error MARC la desviación está asociada a las propiedades de selección del verbo almacenadas en el lema (posiblemente extensiones de esas propiedades por coincidencia formal y de significado léxico); en el caso del error SEL, se trata de propiedades de marco sintáctico de L1. El aparato teórico desarrollado nos impide ir más allá y se remite a futuras investigaciones que incluyan la codificación sintáctica.

El error que hemos denominado VALP1 es la contrapartida morfológica de los errores tipo REI en la codificación léxica: un mecanismo de interferencia formal por la activación de forma L1 en competencia con forma de IL/L2 provoca un desvío en el significado de ese elemento en términos de configuración de LO.

4.3.3.- Codificación fonológica.

En el tercer nivel de procesamiento para la producción, la codificación fonológica, se distinguen las proyecciones de las formas en dos mapas distintos interconectados: el mapa fonémico y el mapa grafemático. El mapa grafemático es en el que, en última instancia, se proyectan las formas del nivel anterior y es una representación convencional de los fonemas de una lengua. En este nivel de procesamiento los elementos en causa son los mapas y las proyecciones de un mapa en el otro (proyecciones de fonema/grafema y proyecciones específicas de palabra), sin olvidar los patrones de marco para las selecciones de cada mapa.

La localización del error en estos casos puede ser:

- fonológica en los errores FON;
- en la proyección fonema/grafema en los errores PRO y SUST;
- grafemática en los errores HIB-1 y PMG.

El hecho de que los errores estén localizados en la proyección fonema/grafema o relacionados con el mapa grafemático no es óbice para que haya errores en la configuración del mapa fonológico, en la delimitación de las unidades. Pero el fonema en causa puede no ser desviante en relación a la proyección o selección grafemática: es lo que sucede en los errores PRO, SUST o PMG.

Tipos de errores de influencia L1 en la codificación fonológica

Tipo FON: uso de una grafía desviada derivada de un fonema desviado en el mapa fonológico de IL por influencia de la L1 en el proceso de comprensión/aprendizaje de la L2. Con resolución de proyección de grafema L2, de proyección de grafema L1 y L2 o de proyección de IL.

Caso **conduço*

Tipo PRO: uso de una grafía desviada en un lexema compartido por activación de una proyección de fonema/grafema L1, en paralelo con una proyección de L2. Se trata de un lexema compartido con un grafema que no corresponde a L2.

Caso **asisto*

Tipo SUST: uso de una grafía desviada que sigue el patrón L1 que corresponde a la forma L1 activada en paralelo.

Caso **almorzo*

Tipo HIB-1: uso de una grafía desviada que combina el grafema de la forma L1 activada en paralelo con el grafema de L2.

Caso **teñho*

Tipo PMG: uso de una grafía desviada que responde a una selección de marco grafemático de L1.

Caso **programan*

La influencia de la L1 se manifestaría de la siguiente forma:

1) Transferencia

- Tipo FON: transferencia de fonema en aprendizaje que supone un error fonológico en la secuencia que, por las proyecciones fonema/grafema, pasa al nivel grafemático llevando a la selección incorrecta del grafema en la producción.

2) Interferencia

- Tipo SUST: activación de grafema L1 en la producción por selección de la proyección fonema/grafema L1 en activación paralela con la proyección L2.
- Tipo PRO: activación de grafema L1 en la producción por selección de la proyección fonema/grafema L1 activada en paralelo a la de L2.
- Tipo PMG: activación de grafema L1 en la producción por selección de marco grafemático de la L1 en paralelo con el marco de la L2.
- Tipo HIB: activación de grafema L1 en la producción en paralelo con el de L2, con salida para ambos (al menos parcialmente).

Los errores tipo FON se basan en reconstrucciones de secuencias fonológicas y fonemas que necesitan un estudio específico de la producción oral, pero parece claro que se trata de fonemas de IL transferidos de L1 en el sentido de que se basan en los fonemas disponibilizados por el mapa de L1, de la misma forma que en el plano léxico el mapa conceptual de L1 se transfiere a la IL.

En esta clasificación al ser producción escrita no hay errores fonológicos en producción, aunque sí en niveles procesuales anteriores. Esta distinción de niveles procesuales, localización dentro del nivel y causa es la que permite hablar de errores fonológicos al analizar la producción escrita sin incurrir en las inadecuaciones que se pueden derivar en las taxonomías de errores al no distinguir causa y localización.

4.3.4.- Los errores COMB.

Otro de los problemas o flaquezas de las tipologías de AE es la atribución de causa única a una desviación. Una taxonomía de errores a nuestro entender no debe ser considerada como un mueble de cajones donde meter los errores, sino como un mapa que nos guía hacia las causas de los errores, por un lado, y a partir de ellas, a las acciones didácticas a adoptar.

En los errores de clase COMB las soluciones pueden tener como fuente tanto la L1 como la L2 y pueden estar envueltas las fuerzas asociadas a éstas. Un ejemplo muy claro es la regularización en la codificación morfológica en los errores tipo SIMP que afectan tanto a R como a MORF.

En estos casos partimos de un lexema compartido, para el cual compite una forma regular con una forma irregular, que es un patrón en el que se modifica el anterior

de alguna manera. Se puede considerar que compiten dos formas en un nivel o bien que hay competencia interna en esa forma. Por ejemplo: *veo* compite con *vejo* o /ʒ/ compite con /Ø/, y ambas afirmaciones son ciertas. En estos errores la forma simple y el fenómeno de simplificación se están aplicando a material lingüístico que es tanto L1 como L2.

Se suele suponer que si un error se produce en los hablantes nativos de la LO, ese error es un error de clase INTRA y la causa no es la influencia de L1, sino que son errores propios del desarrollo de la IL, que opera sobre datos de la L2. La cuestión es que la lengua que se usa en la construcción es la fuente de datos lingüísticos, no es el mecanismo que causa los errores; lo que lleva al error es el modo en que se usan los datos.

La regularización es un fenómeno independiente de la lengua en causa, la clave está en el material sobre el que se aplica, es decir, los datos sobre los que opera. En el caso de las lenguas próximas como español y portugués, lo que puede suceder y sucede es que los datos sean de ambas por correspondencia de los patrones o unidades en causa.

Es lo mismo que sucede en definitiva con la interferencia, que obedece a un mecanismo de competición, y que se puede servir de fuente L1 o L2.

Por otro lado, la regularización es también un tipo de resultado de la competición visto desde el punto de vista del tipo de forma seleccionada y no desde el punto de vista de la lengua usada.

4.3.5.- Los errores MULT.

Los errores MULT son otra respuesta a ese problema de las taxonomías de causa única y son errores que nos muestran más vivamente el procesamiento multinivel distribuido y paralelo del que son resultado las producciones, el uso de la lengua en general y, en último término, el aprendizaje de la lengua.

En estos casos una desviación es causada por fuerzas combinadas o mecanismos de selección diferentes de niveles de procesamiento distintos. Los que hemos encontrado en el corpus combinan básicamente errores de codificación morfológica (CM) con errores de codificación fonológica (CF).

La relación entre las fuerzas que actúan en ellos son diferentes:

- el error fonológico favorece la transferencia en el nivel morfológico, alimenta a fuerzas desviantes convergentes de la propia L2 (que podrían obrar por cuenta propia).

Tipo CM (ANA) + CF (FON)

Caso *finaliço, caso *veio, caso *lejo...

Tipo CM (REG) + CF (FON)

Caso *fazo

Podemos ver en estos errores además cómo una desviación de tipo INTRA opera con datos con desviación L1, es decir, un error L1 alimenta un error INTRA;

- un error morfológico es la base para que salga a la luz el error FON (que luego, por su parte, como en el caso anterior, alimenta otro error morfológico).

Tipo: CM (HIPER + ANA) + CF (FON subtipo 3)

Caso *lejemos

Respecto a la relación entre errores INTRA y L1, podemos ver el fenómeno contrario al comentado antes: un error de clase INTRA alimenta o da pie a un error de clase L1. Y que además, rizando el rizo, retroalimenta otro error L2 a la inversa. En este punto, se pone de manifiesto la complejidad del procesamiento por las vías desplegadas y, al mismo tiempo, su sencillez por cuanto estamos operando con dos mecanismos: uso de datos (L1 o L2) en competencia en la producción (mecanismo de interferencia) y uso de datos L1 en el aprendizaje (mecanismo de transferencia).

4.3.6.- Errores intralingüísticos o clase L2.

El marco teórico emergentista/conexionista nos permite además explicar errores que, en principio, quedaban fuera de los objetivos del trabajo, lo cual nos muestra la capacidad explicativa de este marco más allá de nuestros propósitos y abunda en su adecuación como base teórica a la hora de aproximarnos al PLE-HE.

Tipos de errores intralingüísticos en la codificación léxica

Tipo PROX: la forma de L2 desviada está próxima semánticamente, por lo que recibe activación, compete con la forma correcta y obtiene salida. El tipo de relación semántica nos lleva a establecer varios subtipos:

- Campo semántico, *caso *lancho*.
- Antonimia, *caso *deito*.

Tipo PROX-II: la forma comparte algunos rasgos semánticos con la forma esperada que no forma parte de sus conocimientos. Sería un tipo de apropiación intralingüística.

*Caso *programan.*

Los de tipo PROX son errores en los que la forma L2 de la IL activada para un determinado significado no recibe suficiente activación y, en su lugar, gana la competición y tiene salida otra forma L2. Este mecanismo puede ser visto como una forma de interferencia intralingüística en la que compiten varios elementos L2. En los casos que hemos encontrado, esa transferencia interna dentro de L2 obedece a causas semánticas y la base para esa transferencia está en los rasgos semánticos compartidos que se encuentran activados.

Los errores PROX-II son, como apuntábamos, parecidos a APRO de L1 por cuanto el sistema debe reaccionar a la falta de un elemento. Este mecanismo resuelve este tipo de problemas en la producción que si no se solventan, conducirían al colapso del procesamiento y el bloqueo o interrupción de la comunicación. En APRO de L1 se usan conocimientos de fuente L1, en PROX-II conocimientos de L2.

En lo que respecta a la codificación morfológica, encontramos también errores en los que la IL se construye a partir de datos de la propia L2 sin mediación de L1.

Los errores tipo IPAR y ANA son errores en la forma morfológica (frente a PER y TEMP), y se diferencian entre sí por la procedencia del patrón dentro de las opciones que los datos de L2 facilitan al sistema. Pueden ser considerados también resultado de un mecanismo de interferencia, por el cual un determinado tipo de patrón se impone a otro en competencia de la misma forma que en los errores INTER de codificación morfológica de L1. Por su parte, dentro de IPAR tenemos REG con simplificación por selección de la forma regular frente a HIPER con selección de forma irregular.

Tipos de errores intralingüísticos en la codificación morfológica

Tipo IPAR: son errores en la forma morfológica (en la selección de forma R o Mem) en los que la forma seleccionada es parte del paradigma del verbo en el tiempo verbal activado. Se pueden establecer dos grupos:

- **REG**, con selección de una forma regular, *caso *despo*.
- **HIPER**, con selección de una forma irregular, *caso *ponhemos*.

Tipo ANA: son errores en la forma morfológica (en la selección de forma R o Mem) en los que la forma seleccionada procede del paradigma de otro verbo.

*Caso *venho*.

Tipo PER: la proyección de forma/función no está estable en L2, la forma seleccionada no se corresponde con el valor de persona activado.

*Caso *despe*

Tipo TEMP: la proyección de forma/función no está estable en L2, la forma seleccionada no corresponde al morfema de la LO.

*Caso *tome*.

Aparecen también errores que afectan a la función, en los que no se verifica la transferencia positiva de L1. Respecto a esta afirmación, hay que hacer una apreciación fundamental: no se verifica la transferencia de proyección forma/función de los morfemas, aunque sí se transfiere la rutina de construcción de forma morfológica. El codificador sabe que tiene que proyectar R+MORF, si no tuviese este patrón adquirido podría proyectar *tom* sin morfema y sin más complicaciones²⁴⁶. Lo que le falta por resolver es que hay morfema de tiempo y morfema de persona y sus respectivas proyecciones para cada valor. En PER el sistema ya ha identificado morfema de tiempo, pero tiene problemas con el de persona; ese orden de adquisición es explicable a partir de la teoría 4-M. En TEMP el sistema está lidiando todavía con la separación de morfemas. Esto implica que la transferencia no funciona en bloque, se va integrando conforme se reconocen elementos, conforme recibe datos y los procesa.

En este sentido, desde nuestro punto de vista, el estadio 0 no es el conocimiento L1 como proponen algunas teorías de ASL generativistas. El estadio 0 es un estadio de

²⁴⁶ El inglés, por ejemplo, en presente de indicativo, sólo proyecta MORF para la P3, la *-s* de *I say* vs. *she says*.

reconstrucción basada en los datos de L1 que la L2 permite reconstruir mediante sus operaciones de correspondencia formal y atribución de significado. En cierto sentido es un sistema de árboles mínimos de reconocimiento a partir de L1.

En lo que respecta a la codificación fonológica, al contrario que la anterior, ésta se ha considerado, por lo general, área de actuación de la influencia L1. Sin embargo, también podemos encontrar soluciones basadas en la L2 sin intervención aparente de L1 (si bien es cierto que aquella afirmación se refiere a cuestiones fonológicas *sensu strictu*).

Tipos de errores intralingüísticos en la codificación fonológica

Tipo OPC: la forma desviada es el resultado de la competencia entre dos patrones grafemáticos L2 asociados a un fonema de la IL.

*Caso *levantou.*

Tipo INC: la forma desviada es el resultado de un error en la materialización de la unidad gráfica como representación escrita.

Subtipo DIG: omisión de una grafía.

*Caso *trabaho.*

Subtipo TRAZ: omisión de un trazo de la grafía.

*Caso *comenco.*

Tipo HIB: dos grafemas de L2 compiten en paralelo y los dos obtienen salida (al menos parcial)

*Caso *vejho.*

Los errores tipo OPC nos permiten hablar de nuevo de interferencia interlingüística como competencia entre patrones de L2 en el ámbito de las proyecciones fonema/grafema en este caso.

Por su parte, los errores tipo INC e HIB se sitúan en el ámbito de activación de los sistemas neuromusculares, que en un determinado momento pueden fallar y técnicamente no implican un error en los sistemas de procesamiento lingüístico, sino en la conexión, en el camino que va desde un nivel propiamente lingüístico hasta el sistema

de actuación correspondiente, que no procesa correctamente las instrucciones²⁴⁷. En el caso de HIB hay sobreproducción, se da salida a más elementos de los necesarios y en el de INC, infraproducción, menos elementos de los precisos.

Asimismo, HIB presenta resultados basados en L1, donde compiten unidades activadas por L1 y L2, y resultados donde sólo compiten elementos activados por L2.

4.3.7.- Errores de influencia de otra L2 (o L3)

Estos errores se dejan ver también en nuestro corpus, aunque con una incidencia bastante limitada. El marco teórico nos permite explicarlos desde el momento en que se trata de patrones lingüísticos o conocimientos disponibilizados por el sistema para cumplir con los objetivos comunicativos del procesamiento, de la misma manera que lo están los de la L1, si bien en el caso de la L3 sus patrones están menos atrincherados que los de la L1.

Estos errores se han hallado en la codificación léxica, en el tipo INTER, en los que actúa la interferencia como resultado de la competencia en activación en paralelo de elementos L3 y L1. Y también en la codificación morfológica, en el tipo INTER de MORF.

Estos tipos de errores, que suelen ser propios de los niveles iniciales, son un indicio de la validez de la propuesta teórica en que el sistema se sirve de los materiales lingüísticos disponibles.

4.3.8.- La relación entre errores L1 y L2.

Aunque nuestros objetivos eran los errores L1, el marco teórico nos ha permitido esbozar las explicaciones posibles para algunos de los errores INTRA e incluso plantear la posibilidad de que los mecanismos en muchos casos sean los mismos y la solución diferente dependa de la fuente, de la procedencia del material que se utiliza en la reconstrucción de la IL.

²⁴⁷ No nos parece adecuado utilizar el término *lapsus* o errores de actuación, ya que muchos errores no implican desconocimiento (relacionado con la noción de competencia), sino fuerza insuficiente en la activación, por ejemplo el tipo, CL HIB. Desde ese punto de vista son errores de actuación, pero la producción y la comprensión son dominios de actuación y el conocimiento es (re)construcción cada vez que se usa la lengua. El criterio para considerar aparte estos errores tiene que basarse, según nuestro punto de vista, en el sistema de procesamiento implicado.

Por otro lado, efectivamente se verifica que la incidencia de L1 es diferente en los niveles de codificación. A raíz de los errores INTRA, tipo PER y TEMP, planteamos la hipótesis de que el estadio 0 no sea el de L1, sino el de reconocimiento de L2 a partir de L1; y a esto hay que sumar la hipótesis de que el aprendizaje está guiado por el léxico.

Codificación léxica L1=35 L2 = 7	Codificación morfológica L1 =19 L2 = 28	Codificación fonológica L1 = 25 L2 = 6
---	--	---

Lo primero que destaca es que el número de errores de codificación morfológica INTRA supera a los errores de L1.

En la codificación morfológica se verifica que sí hay influencia de L1, que además favorece el desarrollo rápido por transferencia positiva, pero que lleva también a usos desviados. La acción de la influencia de L1 se guía por el reconocimiento de L2 a partir de L1 empezando por el léxico y bajando a unidades más pequeñas de combinación, los morfemas, que tienen también su propio orden de adquisición. Esto limita la influencia de L1 por un lado y, por otro, también se limita por correspondencia de patrones L1 y L2 como fuentes de conocimiento. Limitada la influencia de L1, por otro lado, hay cuantitativamente más datos de L2 en juego.

La codificación léxica soporta más errores L1, ya que no funciona con paradigmas cerrados, hay que ir unidad por unidad, y esa influencia es sobre todo por causas formales, donde hay más diferencia cuantitativamente también que en la configuración de significados.

La codificación fonológica también es territorio de influencia de L1, en especial en la parte fonológica propiamente, donde las limitaciones del mapa fonológico de L1 constriñen las proyecciones de L2. En comparación con el léxico, estamos también ante un grupo cerrado de elementos.

4.4.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA UNA METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE PLE-HE.

Hemos subrayado que las clasificaciones de errores y cualquier reflexión orientada a la acción didáctica está destinada parcialmente al fracaso si no se basa en una explicación consistente y coherente de los errores que sólo puede proporcionar un marco teórico sólido.

El problema fundamental del PLE-HE es y ha sido, de cara a la enseñanza, el de la influencia de la L1 como efecto negativo en el proceso de aprendizaje, debido a la proximidad formal de ambas lenguas.

Para minimizar esos efectos negativos, se proponen una serie de medidas o estrategias de acción didáctica. A la hora de proponer tales estrategias hay que comprender, en primer lugar, los mecanismos y causas de tales incidencias en la producción y aprendizaje, es decir, comprender el fenómeno de la influencia de L1 y su forma de operar en el procesamiento/s de L2. En caso contrario, las propuestas serán vagas o poco eficaces en el mejor de los casos.

Como hemos visto en la clasificación de errores, no hay un único modo de actuación de la L1 sobre la IL, se han encontrado al menos tres mecanismos diferentes de influencia: apropiación, transferencia e interferencia, que requerirán diferentes estrategias de acción didáctica dada su naturaleza diferente.

Otro elemento clave son los datos de L1 y L2 que se manejan en la IL para el procesamiento. Dependiendo de los datos que entren en el procesamiento para la producción en un determinado punto, los caminos de la desviación variarán y con ellos las medidas a tomar.

En términos generales, un error de apropiación tiene como condición primera que el aprendiz reciba *input* del elemento.

Un error de transferencia, dado que el sistema no procesa determinadas distinciones o proyecciones necesarias para el sistema o en concreto para un mapa de L2, pasará por hacer visibles esas distinciones mediante estrategias de focalización, no sólo que muestren la diferencia en las proyecciones y sus marcas, sino que contribuya activamente a la creación de los nuevos patrones. Esa focalización es contrastiva en sus

objetivos, contraponen L1 y L2, pero no tiene que ser contrastiva en su modo de actuación, en el sentido de que la L2 no tiene que estar presente en las actividades²⁴⁸.

Por su parte los errores de interferencia, que se producen por competición entre patrones L1 y L2, lo que necesitan son estrategias fundamentalmente de consolidación de las nuevas proyecciones, reforzando las conexiones L2 en *input* y *output*²⁴⁹.

Este planteamiento general nos elucida sobre las estrategias más adecuadas o eficaces para corregir esos errores. No obstante, esto no quiere decir que otras no lleven al mismo término: de hecho, la adquisición de una lengua se basa exclusivamente en *input* no controlado derivado de las situaciones comunicativas con que el aprendiz se encuentra. Lo que se hace en la enseñanza/aprendizaje es marcar un camino, mediante un programa, que selecciona esas situaciones comunicativas o simplemente el tipo de *input* basándose en otros criterios como el gramatical. Hablamos, por tanto, de estrategias más eficaces de cara y en base a la construcción de la IL. Por ejemplo, si un determinado patrón de L2 forma parte de la IL, no tiene sentido usar estrategias de focalización para delimitar el patrón, puesto que ya está presente.

El otro factor que hay que considerar es la configuración de conocimientos en la que se produce un determinado error. Así, por ejemplo, si es un error multinivel, hay que tener en cuenta la relación entre las dos fuerzas, si hay que contrarrestar una y luego otra o se puede actuar en la corrección de ambas al mismo tiempo; o también si esa corrección puede ser eficaz en el estadio en que se encuentra la IL.

A la luz de los niveles que planteados para la localización del error y las reconstrucciones de configuración de la IL que nos ha sido posible proponer, podemos ir un poco más allá en la especificación de esas estrategias.

²⁴⁸ Queremos distinguir con esto actividades de objetivo contrastivo, donde el foco está en un aspecto en el que difieren L1 y L2, frente a actividades de diseño contrastivo en el que se usan L1 y L2 (ejercicios de traducción de L1/L2), para el objetivo que sea y que también puede ser contrastivo.

²⁴⁹ Retomando la cuestión de las actividades de focalización, en los casos de interferencia, se puede focalizar el propio error, en ejercicios de corrección de los propios errores del aprendiz. Puesto que lo "sabe", si se le da el *feedback* de incorrecto, se ve obligado a resolver un problema, a encontrar por sí mismo la respuesta que posee en su conocimiento de IL, en lugar de ser mero espectador de la corrección que realiza el profesor. En el primer caso, la recuperación del patrón concreto es necesaria e implica que se haga consciente; en el segundo no necesariamente llega a serlo. Asimismo la focalización del error permite que el propio aprendiz diseñe estrategias de control de la producción.

4.4.1.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación léxica.

Los **errores APRO**, fruto de apropiación, pasan por disponibilizar al aprendiz las formas que necesita para comunicarse. Por lo general, si vamos a trabajar con una determinada situación comunicativa o tema, se supone que en esa unidad de trabajo se le van a proporcionar al alumno los recursos necesarios fruto de un estudio previo de las necesidades comunicativas en esa situación. Si aparecen errores APRO en la producción es que la planificación ha fallado en algún punto (si el error aparece en un número determinante de casos y no fruto de las necesidades comunicativas puntuales de un aprendiz aislado) y es necesario reevaluar esos contenidos. Las prácticas de expresión para la producción libre en actividades no controladas centradas en un tema o situación (del tipo que se ha utilizado en esta recogida de datos) son una buena forma de recoger datos para detectar los problemas de este tipo.

Los **errores INTER**, en los que hay interferencia, es decir, competencia entre formas L1 y L2, indican que una determinada forma o patrón no está consolidado y el aprendiz necesita más *input* y más *output* de esas formas. Son casos de elementos que el aprendiz intuitivamente reconoce como que “sabe” (son patrones de hecho que forman parte de la IL), pero que considera *lapsus* o errores menores; no hay por tanto que focalizar contrastes como objetivo para crear nuevas proyecciones, sino diseñar actividades de uso práctico y significativo de los elementos en causa.

Los **errores HIB** tienen su origen en la comprensión: son formas en las que no se reconoce alguna diferencia y pasan al almacén de conocimientos de la IL. En este tipo de errores la práctica del elemento, de *input* y *output*, no lleva a la corrección ni tendrá efecto, puesto que no se percibe. La estrategia será de focalización del contraste: hacer perceptible esa diferencia, ponerla de relieve, mostrarla al aprendiz en las primeras exposiciones a esos datos lingüísticos y con actividades específicas de reconocimiento del *input*, como actividades de comprensión con actividades de control que incidan en ese elemento.

Para corregir los **errores EXT**, que también son casos de transferencia, es necesario que se consoliden nuevas proyecciones de forma/función, es decir, que se

asocie un significado a una nueva forma. La estrategia es de focalización, pero los elementos en causa son diferentes; en HIB eran formas léxicas, aquí son significados.

El primer paso es el reconocimiento del significado, que se delimite en el mapa y se establezca un patrón: se trata en definitiva de encontrar los rasgos semánticos, que son las condiciones de selección de la forma.

Esas condiciones o marcas pueden ser proporcionadas por el profesor explícitamente o a través de usos en contraste, focalizando las proyecciones en causa y consolidándolas a continuación mediante prácticas en la misma línea.

Otra cuestión que se puede plantear es la necesidad de proporcionar estos datos de contraste antes de que las proyecciones hayan aparecido en el *input* del aula. Es decir, si debemos presentar esos contrastes cuando aparece una de las formas en causa para ayudar a la reestructuración del mapa conceptual por adelantado.

En el caso específico de este nivel, nos parece más adecuado seguir una especie de selección natural a la hora de introducir los datos siguiendo las necesidades comunicativas que se van desarrollando en los temas del programa de aprendizaje.

El caso de *virar/girar* puede resultar bastante ilustrativo: si el sistema desconoce que existe la forma *girar* en L2, la asociación que hará es “*girar* se dice *virar*” y cuando se active el significado ‘cambiar de dirección’, se proyectará *virar* (primero a través de *girar* y luego independientemente). Cuando la proyección se consolide, aunque la forma de L1 se active, se inhibirá porque no está etiquetada como L2. Si antes de la creación del vínculo directo entre significado y forma, es decir, de la proyección propia de L2, introducimos *girar* como forma de L2, estamos propiciando la extensión de significados por identidad formal.

Escamotear la forma al aprendiz puede favorecer la consolidación de la proyección y hacer que la reestructuración del mapa conceptual se produzca sobre elementos menos inestables. En algún momento, eventualmente, la forma *girar* entrará en el sistema y podrán producirse errores EXT pero tendrán menor impacto sobre un sistema menos dependiente de L1.

Los **errores REI** no implican, en principio, reestructuraciones del mapa conceptual, sino sólo la proyección de un significado en una forma diferente: podemos decir que lo que varía es la conexión formal en la L2, en contraste con la L1. Como en los casos en los que está implicada la interferencia formal de errores INTER, se trata de consolidar proyecciones de forma con el hándicap de que son formas que corresponden

a otro significado. El *input* y el *output* son, por tanto, las vías de acción; el trabajo de focalización no es necesario si los contextos de *input* y *output* son suficientemente claros y explícitos por sí mismos. Los falsos amigos son bastante visibles en este sentido y sólo necesitan prácticas de consolidación de proyecciones que inhiban la proyección L1.

4.4.2.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación morfológica.

En lo que respecta a los errores de transferencia en la codificación morfológica, lo que se destaca en primer lugar es la acción combinada de fuerzas confluyentes procedentes del nivel fonológico por transferencia L1 (error FON) con errores INTRA del propio nivel. No entraba dentro de nuestros objetivos la relación entre uno y otro tipo de errores (incluso la posibilidad de explicarlos siquiera, que consideramos como un valor añadido del marco teórico), y dicha relación cualitativa y cuantitativamente debe ser realizada en estudios específicos en futuras investigaciones, pero sí parece claro que para que descienda el número de errores hay que corregir en primer lugar el error fonológico, que se trata en el apartado siguiente.

Los errores tipo INTER y VALP1 son errores puros de codificación morfológica con interferencia formal, en competición, por tanto, y pasan por la consolidación de las proyecciones mediante *input* y *output*, con actividades prácticas que refuercen las conexiones.

Dentro de los errores INTER y para todos los errores de codificación morfológica que afectan a R, por el número de errores que hay de clase INTRA y clase L2, podría considerarse la posibilidad de tratarlos en conjunto, más cuando hay verbos con soluciones de varias clases.

Por ejemplo, en nuestro análisis, que no está diseñado para este objetivo, en la codificación morfológica el verbo *ver* suma 9 errores con tres soluciones diferentes de selección de R: **veo/*veu, *veio, *venho*, de clases COMBI e INTRA; el verbo *fazer* reúne errores INTER de L1 y REG de L2; el verbo *ter* también aparece con errores INTRA y L1.

Sería interesante, de cara a la acción didáctica, establecer cuáles son los verbos más conflictivos y los más persistentes en la evolución de la IL, los tipos de solución y las irregularidades en causa (tanto desde la perspectiva L1 como L2). Comparando el número de ocurrencias correctas e incorrectas, tendríamos el porcentaje de error y

podríamos diseñar actividades específicas para los verbos y los tipos de irregularidad que más problemas planteen.

Por su parte, los errores tipo MARC y SEL obedecen a causas ajenas al procesamiento de codificación morfológica y no tenemos datos suficientes para hacer las propuestas correspondientes.

4.4.3.- Estrategias de enseñanza para los errores en la codificación fonológica.

En lo que atañe a la codificación fonológica, en los errores tipo FON la reestructuración del mapa fonológico es necesaria para que se establezcan las proyecciones fonema/grafema de L2.

El fenómeno en cuestión es de transferencia y el fenómeno comienza en el *input*, los datos de la L2 se leen según el mapa o sistema de L1 y se almacenan como ese tipo de unidades. Para trabajar contra ese aprendizaje hay que utilizar estrategias de focalización.

Los propios estadios de la IL nos marcarían el proceso que debe seguir la enseñanza. Dependiendo del fonema en causa, hemos visto que hay casos de uso de fonemas ajenos a la L2 y fonemas parcialmente coincidentes con configuraciones de IL diferentes en lo que se refiere a su actuación como fonemas de transición. Las estrategias de focalización deben acompañar esos estadios.

Por ejemplo, si antes de que se establezca la diferencia entre /s/ y /z/ hay un primer estadio /θ/ y un subsiguiente estadio /s/, trabajar en /θ/ la diferencia entre /s/ y /z/ será menos eficaz que trabajar la erradicación de /θ/.

Una actividad de focalización que nos proporcione *input*, *output* y contraste visible al mismo tiempo sería la más indicada para este caso. El contraste visible lo tendríamos en palabras con la misma forma gráfica en ambas lenguas, las diferencias ortográficas forzarían la reconstrucción de la proyección de IL en grafemas y el objetivo son los fonemas. La escritura al dictado, por ejemplo, sería un tipo de actividad que recoge *input* y contraste. Si el fonema /z/ no es todavía procesable para el sistema, no habría problema en introducir palabras con ese fonema, siempre que no se desvíen de la proyección gráfica de L1. La grafía <z> se combina en portugués con <e, i> a diferencia del español, y esos casos no ayudarían a la focalización, ya que llevan a la reestructuración de las proyecciones grafemáticas. El *output* se lograría pidiendo al aprendiz que una vez escrita, la produzca.

Posiblemente lo primero en que pensamos para llevar esta actividad a la práctica es en un ejercicio de laboratorio de idiomas. Pero esta actividad es perfectamente diseñable como actividad comunicativa, por ejemplo, a partir del léxico de objetos o acciones para los que el aprendiz debe comprender en primer lugar la palabra, escribirla y a continuación seleccionarla para la producción. Efectivamente, no va a producir /z/ para la grafía <z>, pero nuestro objetivo es que no produzcan /θ/.

Para trabajar con fonemas de coincidencia parcial, la estrategia será poner de relieve, focalizar el contraste para crear un nuevo patrón de reconocimiento auditivo y de producción, potenciando el nuevo patrón de fonema/grafema asociado. El caso menos conflictivo, por las proyecciones asociadas, es el de /b/ y /v/. Para una actividad en la que el aprendiz ejercite el contraste²⁵⁰, nos interesarían palabras en las que la L1 no nos dé la solución gráfica, es decir, palabras sin lexema compartido, en las que para identificar la palabra y escribirla haya que basarse exclusivamente en la distinción fonológica. En este caso, para que la actividad fuese comunicativa, habría que comprobar que el contexto de la palabra asegura la asociación con un significado (si la palabra es desconocida) y recoger un número suficiente de palabras para diseñar la actividad. Con todo, albergamos la duda de si al tratarse de palabras desconocidas o no consolidadas, el procesamiento de la nueva forma en el nivel léxico no eclipsará el procesamiento en el nivel fonológico. En cualquier caso, la actividad podría realizarse en el laboratorio de idiomas, prescindiendo de la parte significativa.

En términos generales, para diseñar las actividades tenemos que considerar qué es lo que hay que contrastar en el nivel fonémico y calcular el impacto de la grafía L1 (lo que denominábamos configuración de IL), para fijar bien los objetivos de la actividad y realizar una selección adecuada de las unidades a utilizar en el ejercicio.

Los casos de interferencia en la codificación que están afectando exclusivamente a proyecciones grafemáticas, se nos presentan también con errores en el mapa fonológico (grupo ARF), que van a determinar las posibilidades de acción didáctica.

En los errores PRO el lexema es compartido y se impone la proyección L2 (que implica también su grafía). La particularidad de este error es que está actuando sobre mapas de IL de transición, y eso condiciona las posibilidades.

²⁵⁰ La mera presentación de pares de contraste no fuerza la reestructuración.

Por ejemplo, tenemos el caso de <s> por <ss> en un mapa con /s/ parcialmente coincidente. El aprendiz tiene que abandonar la proyección de /s/ en <s> de L1 y sustituirla por /z/ en <-s->. Sin un fonema /z/ en el mapa, no se puede crear esa proyección específica. La única solución, que es la que sigue la IL sin influencia L1 y que es la que se encuentra en L2 dentro de la proyección de /s/, es hacer descansar la proyección en la forma gráfica de palabra L2 (o proyección específica de palabra). La idea sería trabajar con proyecciones de /s/ L2 para minimizar el efecto de influencia L1. Se trata de actividades de creación de patrones ortográficos para la proyección de /s/, del mismo tipo que se harían para hablantes portugués como LM, aprovechando los casos de pares homófonos (tipo *posso, poço*) para hacer la diferencia significativa.

En los errores SUST, surge también el problema del área fonológica conflictiva, donde lo que se impone no es la proyección de fonema/grafema del fonema de L1, sino la grafía de L1 (de un fonema L1). El caso era de <z> por <ç>, tipo **almorzo*, y lo que se necesita es contrarrestar el efecto de la grafía de L1 en favor de la forma propia de L2. Hay que potenciar el *input* escrito de la palabra, en la misma línea que el caso anterior de PRO con /s/.

Es el único error que tenemos de este tipo y, en principio, se sumaría en el diseño de actividad al anterior, pero, si el error tuviese un impacto limitado, también es posible utilizar estrategias no de grupo de error, sino de palabra puntual. Diseñar un ejercicio para una sola palabra no es rentable en términos de economía didáctica, y una estrategia alternativa es hacerla visible no ya en actividades *ad hoc*, sino utilizarla en enunciados que forman parte de otras actividades con otros objetivos, para que esté disponible como *input* que refuerce una conexión gráfica de palabra L2.

El error PMG es también de interferencia L1: el aprendiz sabe que el portugués tiene una <-m> al final en lugar de una <-n>, pero no está consolidada la proyección y hay un error en el mapa fonológico que afecta a la producción de sonidos nasales. Lo más rentable sería trabajar esta regla junto a las otras formas de los diptongos nasales, proporcionando *input* de diptongo nasal y estimulando el *output* de la proyección en forma gráfica en una actividad significativa en la que se transcriban las formas de *input* oral y se reutilicen para producción oral, con léxico conocido, es decir, con proyecciones en significados ya asociados, para que la actividad se pueda centrar en la forma.

Para los errores HIB1 no proponemos estrategias específicas, puesto que podemos ver en el análisis y sabemos por observación que no son muy frecuentes, desapareciendo rápidamente, ya que las actividades de producción escrita en general llevan a la consolidación de la forma.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

El sistema de referencia bibliográfica utilizado sigue el estilo Harvard-APA (<http://www.apastyle.org/>). La disponibilidad de las páginas web fue comprobada por última vez el 31 de mayo de 2011.

Abreu, M. I. (1964). Estudo comparativo de padrões estruturais em português e em espanhol. *Luso-Brazilian Review*, 1, 89-96.

Adiv, E. (1984). Language Learning strategies: the relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development. En R. W. Andersen (Ed.), *Second languages: A cross-linguistic perspective* (pp. 125-142). Rowley: Newbury House.

Almeida, J. y Sampaio, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora (8ª edición).

Almeida Filho, J. C. de P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J. C. de P. (Org.) (1997). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J. C. de P. y Lombello, L. (1989). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J. C. de P. y Lombello, L. (Orgs.) (1992). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.

Alonso Alonso, M. R. (2002). *The Role of Transfer in Second Language Acquisition*. Vigo: Universidad de Vigo.

- Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios portugueses*, 4, 11-38.
- Álvarez Martínez, M. A. (1997). El español y el portugués: aspectos léxicos. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 570, 15-28.
- Andersen, R. W. (1984a). What's gender good for, anyway. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 77-99). Rowley: Newbury House.
- Andersen, R. W. (1984b). The one to one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77-95.
- Arriola, P. M. y Mason, G. (1973). Portuguese and spanish homonyms and homophones. *Hispania*, 56, 426-441.
- Atkinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 525-545.
- Backus, A. (2003). Units in code switching: evidence for multimorphemic elements in the lexicon. *Linguistics*, 41, 83-132.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Beardsley, W. (1953). A brief comparison of Spanish and Portuguese syntax. *Hispania*, 25, 420-422.
- Berkeley, I. (1997). What is connectionism? Disponible en <http://www.ucl.ac.uk/~uc01222/phil341/wisconn.html>.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bhatia T. K. y Ritchie W. (1999). Language mixing and second language acquisition. En E. Klein y G. Martohardjono (Eds.), *The development of second language grammars* (pp. 241-267). Amsterdam: John Benjamins.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. (pp. 41-72). Cambridge: CUP.
- Bley-Vroman, R. (1991). Processing, constraints on Acquisition and the parsing of ungrammatical sentences. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: universal grammar in the second language* (pp. 191-197). Amsterdam: John Benjamins.
- Bley-Vroman, R; Felix, S. y Ioup, G. (1988). The accesibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32.
- Brakel, A. (1980). Infinitivos, subjects, word order and case in portuguese and spanish. *Hispania*, 63, 85-91.
- Briones, A. I. (2001). *Dificultades de la lengua portuguesa para hispanohablantes de Nivel Avanzado. Estudio contrastivo*, Madrid: edición de la autora.
- Broselow, E. (1988). Second language acquisition. En F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics. The Cambridge Survey. III Language: Psychological and Biological Aspects*, (pp. 194-209). Cambridge: CUP.
- Busse, W. (1994). *Dicionário sintático de verbos portugueses*. Coimbra: Almedina.
- Bustos Gisbert, J. M. (1998). Análisis de errores, problemas y categorización. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- Caramazza, A. y Miozzo, M. (1997). The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: evidence from the tip-of-the-tongue phenomenon. *Cognition*, 64, 309-343.

- Carrasco González, J. M. (1994). *Manual de iniciación a la lengua portuguesa*. Barcelona: Ariel.
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.
- Cassol, A. (1969). Português-Espanhol: as preposições “para” e “por”. *Lenguaje y Ciencias*, 32, 21-26.
- Cerrolaza, M. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid, Edelsa.
- Clahsen, H. (1984). The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 219-242). Rowley: Newbury House.
- Clahsen, H. (1987). Connecting theories of language processing and (second) language acquisition. En C. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 103-116). Cambridge: Newbury.
- Clahsen, H. (1995). German plurals in adult second language development. Evidence for a dual-mechanism model of inflection. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 123-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Clahsen, H. y Hong, U. (1995). Agreement and null subjects in German L2 development: new evidence from reaction-time experiments. *Second Language Research*, 11(1), 57-87.
- Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners - a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 93-119.

- Colín Rodea, M. (1992). Interação verbal na sala de aula. En J. C. de P. Almeida Filho y L. Lombello (Orgs.), *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros* (pp. 77-85). Campinas: Pontes.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42(4), 557-591.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Coutinho, V. (s.d.). *The portuguese verb*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Cunha, C. y Lindley Cintra, F. L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
- Cunha, M. J. y Santos, P. (Orgs.) (1998). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Edunb.
- Chang, F.; Dell, G.; Bock, K. y Griffin, Z. (2000). Structural Priming as Implicit Learning: A Comparison of Models of Sentence Production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (2), 217-230.
- Chaudron, C. (1985). Intake: on models and methods for discovering learners' processing of the output. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 1-14.
- Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Christiansen, M. H. y Chater, N. (1999). Toward a connectionist model of recursion in human linguistic performance. *Cognitive Science*, 23(2), 157-205.
- Christiansen, M. H. y Chater, N. (2001). *Connectionist psycholinguistics*. Londres: Ablex.
- Dell, G. S. (1986). A Spreading-Activation Theory of Retrieval in Sentence Production. *Psychological Review*, 93(3), 283-321.
- Dell, G. S. (2001). Language production. En T. Harley (2001), *The Psychology of Language*. Nueva York: Psychology Press.
- Dell, G. S.; Chang, F. y Griffin, Z. (1999). Connectionist Models of Language Production: Lexical Access and Grammatical Encoding. *Cognitive Science* 23(4), 517-542.
- Dell, G. S.; Juliano, C. y Govindjee, A. (1993). Structure and Content in Language Production: A Theory of Frame Constraints in Phonological Speech Errors. *Cognitive Science*, 17(2), 149-195.
- Dell, G. S.; Saffran, N.M; Saffran, E.; Schwartz, M. y Gagnon, D. (1997). Lexical Access in Aphasic and Nonaphasic Speakers. *Psychological Review*, 104(4), 801-838.
- Dias, A.C. (2009). *Entre nós*. Lisboa: Lidel.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.
Disponível em: <http://www.priberam.pt>
- Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española, 22ª edición
Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>

- Dijkstra *et al.* (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: the neglected role of phonology. *Journal of memory and language*, 41, 496-518.
- Dominiek, S. (1994). *Morphology in the reader's mental lexicon*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Du Plessis *et al.* (1987). UG or not to UG. A reply to Clahsen & Muysken. *Second Language Research*, 3, 56-75.
- Duarte, C. A. (1999). *Diferencias de usos gramaticales entre español / portugués*. Madrid: Edinumen.
- Dulay, H. y Burt, M. (1972). Goofing, an indicator of children's SL strategies *Language Learning*, 22, 234-252.
- Dulay, H. y Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language learning*, 23 (2), 245-258.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8(2), 129-136.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Eced Minguillón, L. (1999). Portugués-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas. En J. M^a Bercera, P. Barros, A. Martínez y J. A. Molina Redondo (Eds.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 163-170). Granada: Universidad de Granada.
- Echegoyen, J. (2004). Conexionismo. Breve informe. Disponible en <http://www.otorredabel.com/Psicologia/Conexionismo/Conexionismo-Portada.htm>

- Eckman, F. (1977). Markedness and contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Eckman, F. (1985). Some theoretical and pedagogical implications of the Markedness Differential Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 289-307.
- Eckman, F.; Moravcsik, E. y Wirth, J. (Eds.) (1986). *Markedness*. Nueva York: Plenum.
- Emmorey, K. y Fromkin, V. (1988). The mental lexicon. En F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics. The Cambridge Survey. III Language: Psychological and Biological Aspects* (pp. 124-149). Cambridge: CUP.
- Epstein, S.; Flynn, S. y Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences*, 19, 677-758.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8(2), 111-127.
- Eubank, L. (Ed.) (1991). *Point counterpoint: universal grammar in the second language*. Amsteden: Benjamins.
- Eubank, L. (1993). Sentence matching and processing in L2 development *Second Language Research*, 9(3), 253-280.
- Eubank, L. (1993/1994). On the transfer of parametric values in L2 development *Language Acquisition*, 3(3), 183-208.
- Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. En T. Hoekstra y B. Schwartz (Eds.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar* (pp. 369-388). Filadelfia: John Benjamins.

- Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: more valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research*, 12, 73-106.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1987). Perspectives on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 8(2), 111-136.
- Feldman, D. (1967). A comparison of the segmental phonemes of Brazilian Portuguese and American. *Spanish Linguistics*, 29, 44-57.
- Felix, S. W. (1997). Universal Grammar in L2 Acquisition. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford* (pp. 139-151). Amsterdam: John Benjamins.
- Fellbaum, M. (1986). Markedness and allophonic rules. En F. Eckman, E. Moravcsik y J. Wirth (Eds.), *Markedness* (pp. 291-308). Nueva York: Plenum.
- Ferguson, C.A. (1984). Repertoire universals, markedness and second language acquisition. En W. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition* (pp. 247-258). Amsterdam: John Benjamins.
- Fernández, E. M. (1999). Processing strategies in SLA. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.), *The development of SL grammars. A generative approach* (pp. 217-239). Amsterdam: John Benjamins.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.
- Ferreira Montero, H. J. (1996). La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza de portugués a hispanohablantes. En *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (pp. 188-277). Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Ferreira Montero, H. J. (2007). *Lingüística contrastiva en una Península democrática*. Salamanca: Celya.
- Ferreira Montero, H. J. y Pereira Zagalo, F. (1999). *Português para todos*. Salamanca: Luso-española.
- Ferreira, I. y Lombello, L. (1993). O ensino de português para falantes de espanhol: português ou portunhol? En *Anais do Seminario de Educação sem Fronteiras* (pp. 193-199). Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
- Ferreira, I. (1992). O ensino de português para estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula. En J. C. de P. Almeida Filho y L. Lombello (Orgs.), *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros* (pp. 59-76). Campinas: Pontes.
- Ferreira, I. (1995). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com os espanhol* (pp. 39-48). Campinas: Pontes.
- Ferreira, I. (1997). Interface português/espanhol. En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 141-151). Campinas: Pontes.
- Ferriz Martínez, M. C. (2002). *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*. Tesis doctoral. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/5253>
- Flynn, S.; Martohardjono, G. y O'Neil, W. (Eds.) (1998). *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Fodor, J. D. (1999). Learnability theory: triggers for parsing with. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.), *The development of SL grammars. A generative approach* (pp. 363-406). Amsterdam: John Benjamins.
- Fontão do Patrocínio, E. M. (1990). Planejamento de cursos de português para falantes de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16, 55-66
- Fontão do Patrocínio, E. M. (1997). Método no ensino de português língua estrangeira. En J. C. de P. Almeida (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*.(pp. 59-73). Campinas: Pontes.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University Press of Michigan.
- Fuller, J. (1999). Between three languages: composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, 20(4), 534-561.
- García Benito, A. B. (2000). *Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalentes semánticos en portugués*. Tesis doctoral.
- Garret, M. F. (1988). Processes in language production. En F. J. Newmeyer (Ed.), *Linguistics The Cambridge Survey III. Language: Psychological and Biological Aspects* (pp. 69-96). Cambridge: CUP.
- Gass, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29, 327-344.
- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. *Language Learning*, 34, 115-132.
- Gass, S. (1997). Universals, SLA and language pedagogy. En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford* (pp. 31-42). Amsterdam: John Benjamins.

- Gass, S. y Ard, J. (1984). Second language acquisition and the ontology of language universals. En W. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition* (pp. 33-77). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S. y Schachter, J. (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Gass, S. y Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gasser, M. (1990). Connectionist models. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 179-199. Disponible en <ftp://ftp.cs.indiana.edu/pub/gasser/ssl.pdf>
- Gasser, M. (1994a). Acquiring receptive morphology: a connectinist model. *Annual Meeting of the association for computational linguistics*, 32, 279-286.
- Gasser, M. (1994b). Modularity in a connectionist model of morphology acquisition. *International Conference on Computational Linguistics*, 15, 214-220.
- Gasser, M. (1995). Relating comprehension and production in the acquisition of morphology. En C. Koster y F. Wijnen (Eds.), *Proceedings of the Groningen Assembly on Language Acquisition* (pp. 197-206). Groningen: Center of Language Cognition.
- Gasser, M. (1997). Transfer in a connectionist model of acquisition of morphology. En H. Baayen y R. Schroeder (Eds.), *Yearbook of Morphology* (pp. 97-116). Dordrecht: Foris.
- Gasser, M. y Lee, C. (1991). A short-term memory architecture for the learning of morphophonemic rules. En R. Lippmann, J. Moody y D. Touretzky (Eds.), *Advances in neural information processing systems*, 3, 605-611.

- Gasser, M. y Smith, L. (1991). The development of the notion of sameness: a connectionist model. *Annual Conference of the cognitive Science Society*, 13, 719-723.
- Gaur, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Gavilanes Laso, J. L. (1996). Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. En *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (pp. 175-187). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Gershenson, Carlos (2001). Artificial networks for beginners. Disponible en <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0308/0308031.pdf>
- Goldberg, A. E. (2004). But do we need universal grammar? Comment on Lidz *et al.* (2003). *Cognition*, 94, 77-84.
- Gomes, H. M. da S. (1992). Gramática pedagógica para o ensino de português para estrangeiros. En J. C. de P. Almeida Filho y L. Lombello (Orgs.), *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros* (pp. 87-98). Campinas: Pontes.
- Harley, T. (1984). A critique of top-down independent levels models of speech production: Evidence from non-plan-internal speech errors. *Cognitive Science*, 8, 191-219.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language*. Nueva York: Psychology Press.
- Hernández, A.; Li, P. y MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in cognitive Sciences*, 9, 220-225.
- Herschensohn, J. (1997). Minimally Raising the Verb Issue. Disponible en: <http://www.sls.hawaii.edu/bley-vroman/750/herschensohn-BU98.doc>

- Hilles, S. (1991). Access to Universal Grammar in Second Language Acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint. Universal Grammar in the Second Language* (pp. 305-338). Amsterdam: John Benjamins.
- Hoekstra, T. y Schwartz, B. (1994). *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Philadelphia: John Benjamins.
- Holton, J. (1954). Portuguese for Spanish Speakers. *Hispania*, 37, 446-452.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hoyos, B. L. (1980). Ser y estar; estudo contrastivo espanhol-português. *Alfa*, 24, 93-107.
- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 39-58). Rowley: Newbury House.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (Eds.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Ijaz, I. H. (1986). Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning*, 36(4), 401-451.
- Jake, J. (1998). Constructing interlanguage: building a composite matrix language. *Linguistics*, 36(2), 333-382.
- James, J. (1977). Language transfer reconsidered. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 7-21.
- Jarvis, S. y Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-556.

- Jensen, J. B. (1989). On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72(4), 848-852.
- Jiang, N. (2000). Lexical Representations and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-637.
- Jordan, I. (1991). Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. *Hispania*, 74, 788-792.
- Jordens, P. (1977). Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning. *Interlanguages Studies Bulletin*, 2, 5-77.
- Jordens, P. (1991). Linguistic Knowledge in Second Language Acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: universal grammar in the second language* (pp. 199-218). Amsterdam: John Benjamins.
- Jordens, P. (2001). Constraints of the shape of second language learner varieties. *International Review of Applied Linguistics*, 39, 51-74.
- Júdice, N. M. (1997). *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of strategy of transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1978). Giving learners a break: native intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where are we now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57.

- Kelm, O. *Gramática electrónica*. Ya no se encuentra disponible en la página web
<http://www.sp.texas.edu/ork/port/reading/jtohl.html>
- Kempe, V. y MacWhinney, B. (1999). Processing of Morphological and Semantic Cues in Russian and German. *Language and Cognitive Processes*, 14 (2), 129-171.
- Klein, E. (1999). Just parsing through. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.), *The development of second language grammars. A generative approach* (pp. 197-232). Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, E. y Martohardjono, G. (1999). *The development of second language grammars. A generative approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Kuribara, C. (2003). Subjects and verbal inflections. Disponible en
<http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/research/pdf/05/2kuribara.pdf>
- Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures*, Ann Arbor: University Press of Michigan. (Traducción al español de 1973, *Lingüística Contrastiva Lenguas y Culturas*. Madrid: Alcalá).
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT.
- Levelt, W. (1991). Lexical access in speech production: stages versus cascading. En H. F. M. Peters, W. Hulstijn y C. W. Starkwether (Eds.), *Speech motor control and stuttering* (pp. 3-10). Amsterdam: Elsevier.
- Levelt, W.; Roelofs, A., y Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and brain sciences*, 22, 1-75.

- Levelt, W.; Schriefers, H.; Vorberg, D.; Meyer, A.; Pechmann, Th., y Havinga, J. (1991). The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming. *Psychological Review*, 98, 122-142.
- Li, P.; Farkas, I. y MacWhinney, B. (2004). Early lexical development in a self-organizing neural network. *Neural Networks*, 17, 1345-1362.
- Li, X. (1998). Adult L2 accessibility to UG: an issue revisited. En S. Flynn, G. Martohardjono y W. O'Neil (Eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition* (pp. 89-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Liceras, J. M. (1989). On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Language Acquisition: A Linguistic Approach* (pp. 109-133). Cambridge: CUP.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Liceras, J. M.; Díaz, L. y Maxwell, D. (1999). Null subjects in non-native grammars: spanish L2 of chinese, english, french, german, japanese and korean speakers. En E. Klein y G. Martohardjono (Eds.), *The development of second language grammar. A generative approach* (pp. 113-149). Amsterdam: John Benjamins.
- Lidz, J. y Gleitman, L. (2004). Yes, we still need Universal Grammar. *Cognition*, 94, 85-93.
- Lightbown, P. y Libben, G. (1984). The recognition and use of cognates by L2 learners. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 393-417). Rowley: Newbury House.
- Loebell, H. y Bock, K. (2003). Structural priming across languages. *Linguistics*, 41(5), 791-824.

- Lombello, L. y Baleeiro, M. A. (1983). *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Unicamp.
- Luque, J. L. y Galeote, M. (1997). La explicación del desarrollo en el marco de las teorías conexionistas. En C. Barajas, M. J. Fuentes, A. González y L. de la Morena (Orgs.), *Psicología del desarrollo: teoría y métodos* (pp. 209-222). Madrid: Pirámide.
- MacWhinney, B. (1996). Language-Specific Prediction in Foreign Language Learning. *Language Testing*, 12, 292-320.
- MacWhinney, B. (1988). Competition and teachability. En R. Schiefelbusch y M. Rice (Eds.), *The teachability of language* (pp. 63-104). Nueva York: CUP.
- MacWhinney, B. (1989). Competition and lexical categorization. En R. Corrigan, F. Eckman y M. Noonan (Eds.), *Linguistic categorization* (pp. 195-242). Nueva York: John Benjamins.
- MacWhinney, B. (1994). The dinosaurs and the ring. En R. Corrigan, G. Iverson y S. Lima (Eds.), *The reality of linguistic rules* (pp. 283-320). Amsterdam: John Benjamins.
- MacWhinney, B. (1998). Models of emergence of language. *Annual review of Psychology*, 49, 199-227.
- MacWhinney, B. (2002). The competition model: the input, the context and the brain. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 69-90). Cambridge: CUP.
- MacWhinney, B. (2006a). Emergent fossilization. En Z. Han y T. Odlin (Eds.), *Studies of fossilization in Second Language Acquisition* (pp. 134-156). Clevedon: Multilingual Matters.

- MacWhinney, B. (2006b). Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*, 27(4), 729-740.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. En N. Ellis y P. Robinson (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 341-371). Lawrence: Erlbaum Press
- MacWhinney, B. ; Leinbach, J.; Taraban, R. y McDonald, J. (1989). Language learning: cues or rules? *Journal of memory and language*, 28, 255-277.
- MacWhinney, B. y Leinbach, J. (1991). Implementations are not conceptualizations: revising the verb learning model. *Cognition*, 40, 121-157.
- Major, R. C. (1987). Phonological similarity, markedness and rate of L2 acquisition *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 63-82.
- Marçalo, M. J. B. M. (1992). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: ICALP.
- Marçalo, M. J. B. M. (2009). *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português*. Évora: Universidade de Évora.
- Marrone, C. S. (1990). *Português-Español: aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Marslen-Wilson, W. y Tyler, L. (1997). Dissociating types of mental computation. *Nature*, 387, 592-594.
- Martin, R. C. (2003). Language processing: Functional organization and neuroanatomical basis. *Annual Review of Psychology*, 54, 55-89.
- Martínez, F. y Ezquerro, J. (1996). Reglas explícitas y cognición genuina: el talón de Aquiles de los modelos conexionistas. *Estudios de Psicología*, 17(2), 3-25.

- Martohardjono, G. y Flynn, S. (1995). Language transfer: what do we really mean? En L. Eubank, L. Selinker y M. Sharwood Smith (Eds.), *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford* (pp. 205- 218). Amsterdam: John Benjamins.
- Martohardjono, G. y Flynn, S. (1999). Investigating SL Grammars: some conceptual and methodological issues in generative SLA research. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.), *The development of SL grammars. A generative approach* (pp. 3-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Matsuoka, R. y Richard Evans, D. (2004). Socio-cognitive approach in Second Language Acquisition Research. Disponible en www.ncn.ac.jp/04_for_medical/kiyo/ar/2004jns-ncnj04.pdf
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86, 287-330
- Meisel, J. M. (1991). Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Use: On some Similarities and Differences between First and Second Language Acquisition. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: universal grammar in the second language* (pp. 231-276). Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. M.; Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 109-135.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mellow, D. y Stanley, K. (2002). Theory development in applied linguistics: towards a connectionist framework for understanding second language acquisition. *Issues in Applied Linguistics*, 13, 3-39.

- Mendizábal de la Cruz, N. (2004). Los errores espontáneos en la producción lingüística. *Artifara 4*. Disponible en www.artifara.com/rivista4/Monographica4.asp
- Mira Mateus, M. H. *et al.* (2003). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Monteiro, D. y Pessoa, B. (1998). *Guia prático dos verbos*. Lisboa: Lidel.
- Montrul, S. (1999). Activating AgrIOP in SLA. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.) *The development of SL grammars. A generative approach* (pp. 85-111). Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2000). Transitivity alternations in L2 acquisition: Toward a modular view of transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 229-273.
- Myers-Scotton, C. y Jake, J. (1995). Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential codeswitching. *Linguistics*, 33, 981-1024.
- Myers-Scotton, C. y Jake, J. (2000). Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switching and second-language acquisition. *Linguistics*, 38(6), 1053-1100.
- Nemser, W. (1971). Aproximative systems of foreign language learners. *International review of applied linguistics*, 9(2), 115-123.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Odlin, T. (1992). Transferability and linguistics substrates. *Second Language Research*, 8(3), 171-202.
- Oliveira Dias, S. (2010). *El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español*. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca.

- Pagliuchi, R. C. (1997). Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. En N. M. Júdice (Org.) *Ensino de português para estrangeiros* (pp. 66-88). Niterói: Eduff.
- Pavlenko, A. (2000). L2 influence in late bilingualism. *Issues in Applied Linguistics*, 11(2), 175-205.
- Pavlenko, A. y Jarvis, S. (2002). Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, 23(2), 190-214.
- Pfaff, C. W. (1984). On Input and residual L1 transfer effects in turkish and greek children's german. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 271- 298). Rowley: Newbury House.
- Pienemann, M. y Johnston, M. (1996). A brief history of processing approaches to SLA: reply to Mellow. *Second Language Research*, 12(3), 319-334.
- Pienemann, M. (1987). Phsicological constraints on the teachability of languages. En C. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (pp. 103-106). Cambridge: Newbury.
- Pinker, S. (1997). Words and rules in the human brain. *Nature*, 387, 547-548.
- Pinker, S. (1999). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Pinker, S. y Prince, A. (1988). On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition. *Cognition*, 28, 73-193.
- Plaut, D. y Kello, C. (1999). The emergence of phonology from the interplay of speech comprehension and production: A distributed connectionist approach. En B. MacWhinney (ed.), *The emergence of language* (pp. 381-415). Mahwah: Erlbaum.

- Pletsch de Garcia, K. (1993). Portuguese for Spanish Speakers. *Romance Languages Annual*, 5, 495-501.
- Plunkett, K. (1998). Language Acquisition and Connectionism. *Language and Cognitive Processes*, 13, 97-104.
- Plunkett, K. y Juola, P. (1999). A Connectionist Model of English Past Tense and Plural Morphology. *Cognitive Science*, 23(4), 463-490.
- Poullisse, N. y Bongaerts, T. (1994). First language use in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 15(1), 36-57.
- Prévost, P. (1999). The second language acquisition of the split CP structure. En E. Klein y G. Martohardjono (Eds.), *The development of second language grammars. A generative approach* (pp. 45-79). Amsterdam: John Benjamins.
- Quartz, S. (1993). Neural networks, nativism and the plausibility of constructivism. *Cognition*, 48, 223-242.
- Quilis, A. (1979). Comparación de los sistemas fonológicos del español y el portugués. *Revista Española de Lingüística*, 9, 1-22.
- Quilis, A. (1988). Estudio comparativo entre la entonación portuguesa (de Brasil) y la española. *Revista de Filología Española*, 68, 33-65.
- Ratcliff, R.; Gomez, P. Y McKoon, G. (2004). A Diffusion Model Account of the Lexical Decision Task. *Psychological Review*, 111(1), 159-182.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.
- Rodríguez Consuegra, F. (2004). Cognitivismo y lenguaje: ¿un paradigma que se hunde? *Diálogos*, 84, 1-40.

- Roelofs, A. (1997). The WEAVER model of word-form encoding in speech production. *Cognition*, 64(3), 249-284.
- Romero, F. (2004). Innatismo, adquisición del lenguaje y debate político. *Divergencias*. Disponible en http://www.lainsignia.org/2004/julio/cyt_002.htm
- Rumelhart, D. (1989). The architecture of mind: A connectionist approach. En M. I. Posner (Ed.), *The architecture of cognition* (pp. 133-156). Cambridge: MIT Press.
- Rumelhart, D.; McClelland, J y el PDP Research Group (Eds.) (1986). *Parallel Distributed Processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT Press. (Traducción española de 1992 *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*. Madrid, Alianza).
- Ruml, W.; Caramazza, A.; Shelton, J.R. y Chialant, D. (2000). Testing assumptions in computational theories of aphasia. *Journal of Memory and Language*, 43, 217-248.
- Rutherford, W. (1982). Markedness in second language acquisition. *Language Learning*, 32(1), 85-108.
- Santos, P. (1998). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. En M. J. Cunha y P. Santos (Orgs.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros* (pp. 49-57). Brasília: Ednub.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sasaki, Y. (1994). Paths of processing strategy transfers in learning japanese and english as foreign languages. A competition model approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 43-72.

- Scaramucci, M. V. R. (1995). O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 77-90). Campinas: Pontes.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 73-88). Cambridge, CUP.
- Schachter, J. y Rutheford, W. (1979) Discourse function and language transfer. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 3-12.
- Scheutz *et al.* (2003). Interactive processing of morphosyntactic features in the bilingual lexicon. En R. Alterman y D. Kirsch (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 1041-1046). Mahwah: LEA.
- Schmitz, J. R. (1970). Some lexical contrasts in Spanish and Portuguese: contrastive analysis. *Hispania*, 53, 976-979.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- Schumann, J. H. (1982). Simplification, transfer and relexification as aspects of pidginization and early second language acquisition. *Language Learning*, 32(2), 337-365.
- Schwartz, B. D y Eubank, L. (1996). What's the L2 initial state? *Second Language Research*, 12(1), 1-5.
- Schwartz, B. D y Sprouse, R.A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.

- Schwartz, B. D. (1991). Conceptual and empirical evidence: a response to Meisel. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: universal grammar in the second language* (pp. 277-304). Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics*, 10(2), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R. ; Bel, A. y Aparici, M., (2000). *La adquisición del lenguaje*. Madrid: Ariel.
- Sharwood Smith, M. (1979). Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations. *Language Learning* 29(2), 345-361.
- Sharwood Smith, M. (1983). Cross-linguistics aspects of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 4(3), 192-199.
- Siegel, J. (2003). Substrate influence in creoles and the role of transfer in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(2), 185-209.
- Simões, A. (1995). *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish Speakers*. Texas: UP.
- Simões, A. y Kelm, O. (1991). O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74,654-665.
- Slabakova, R. (2000). Transfer Revisited: The L2 Acquisition of Telicity Marking in English by Spanish and Bulgarian Native Speakers. *Linguistics*, 38 (4), 739-770.

- Smolensky, P. (1988a). Putting Together Connectionism—again. *The Behavioral and Brain Sciences*, 11, 59–74.
- Smolensky, P. (1988b). On the proper treatment of connectionism. *The Behavioral and Brain Sciences*, 11, 1–23.
- Smolensky, P. (1999). Grammar-based connectionist approaches to language. *Cognitive Science* 23(4), 589-613.
- Smolensky, P. (2001). Optimality Theory. En R. Wilson y F. Keil (Eds.), *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.
- Steedman, M. (1999). Connectionist Sentence Processing in Perspective. *Cognitive Science*, 23, 615–34.
- Stemberger, J. P. & MacWhinney, B. (1986). Frequency and the lexical storage of regularly inflected forms. *Memory & Cognition*, 14(1), 17-26.
- Stemberger, J. P. (1985). An interactive activation model of language production. En A. W. Ellis (Ed.), *Progress in the psychology of language: Vol 1* (pp. 143-186). Hillsdale: Erlbaum.
- Stemberger, J. P. (2002). Overtensing and the effect of regularity. *Cognitive Science*, 26, 737-766.
- Stemberger, J. P. (2004). Phonological priming and irregular past. *Journal of Memory and Language*, 50, 82-95.
- Stemberger, J.P. (2007). Children's overtensing errors: Phonological and lexical effects on syntax. *Journal of Memory and Language*, 57, 49-64.
- Stephens, T. M. (1989). Color terms as racial identifiers in American Spanish and Brazilian Portuguese. *Hispanic Linguistics*, 3, 219-238.

- Tanenhaus, M. K. (1988). Psycholinguistics: an overview. En F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey III. Language: Psychological and biological aspects* (pp. 1-37). Cambridge: CUP.
- Taralo, F. y Myhill, J. (1983). Interference and natural language processing in second language acquisition. *Language Learning*, 33(1), 55-76.
- Taylor, B. P. (1975). The use of overgeneralization and transfer. *Language Learning*, 25(1), 73-107.
- Teixeira-Leal, L. (1977). The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania*, 60, 82-87.
- Thatcher, P. (2000). Acquisition and learning – theory matters. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 161-174.
- Torijano Pérez, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita*. Tesis doctoral.
- Trevis, A. y Noyau, C. (1984). Adult spanish speakers and the acquisition of the french negation forms: individual variation and linguistics awareness. En R. W. Andersen (Ed.), *Second Language. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 165-189). Rowley: Newbury House.
- Tsang, W. L. (1999). Cantonese Verb Reduplication and the Minimalist Program. *Working Papers*, 6, 87-108.
- Ullman, M. T. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37-69.
- Vainikka, A. y Young-Scholten, M. (1996). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12(1), 7-39.
- Van Achter, E. (1996). *Estudar o verbo*. Coimbra: Minerva.

- Van de Wiel, F. (1995). Os pretéritos perfecto e imperfecto no uso não nativo do português. En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 59-64). Campinas: Pontes.
- Vázquez Cuesta, P. y Mendes da Luz, A. (1971). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.
- Viana, N. (1997). Planejamento de cursos de línguas - Pressupostos e percurso. En J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 29-48). Campinas: Pontes.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Von Stutterheim, C. y Nüse, R. (2003). Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*, 41(5), 851-881.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.
- Weber, A. y Cutler, A. (2004). Lexical competition in non-native spoken-word recognition. *Journal of Memory and Language*, 50, 1-25.
- Wei, L. (2000). Unequal election of morphemes in adult second language acquisition. *Applied Linguistics*, 21(1), 106-140.
- White, L. (1986). Markedness and the parameter setting: some implications for a theory of adult SLA. En F. Eckman; E. Moravcsik y J. Wirth (Eds.), *Markedness* (pp. 309-327). Nueva York: Plenum.
- White, L. (1987). Markedness and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 261-285.

- White, L. (1989). The adjacency condition on case assignment: do learners observe the subset principle? En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 134-158). Cambridge, CUP.
- White, L. (1991). Second Language Competence versus Second Language Performance: UG or Processing Strategies. En L. Eubank (Ed.), *Point counterpoint: universal grammar in the second language* (pp. 167-189). Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. y Juffs, A. (1998). Constraints on Wh- movement in two different contexts of nonnative language acquisition: competence and processing. En S. Flynn; G. Martohardjono y W. O'Neil (Eds.), *The Generative Study of Second Language Acquisition* (pp. 111-129). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- White, L. *et al.* (1999). Pshych verbs in SLA. En G. Martohardjono y S. Flynn (Eds.), *The development of SL grammars. A generative approach* (pp. 171-196). Amsterdam: John Benjamins.
- Wode, H.; Bahns, J.; Bedey, H. y Frank, W. (1978). Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order. *Language Learning*, 28(1), 175-185.
- Yusa, N. (1999). Multiple-specifiers and *wh*-island effects in L2 acquisition. En E. Klein y G. Martohardjono (Eds.) *The Development of Second Language Grammars* (pp. 289-315). Amsterdam: John Benjamins.
- Zobl, H. (1980a). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly*, 4, 469-479.
- Zobl, H. (1980b). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30(1), 43-57.
- Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16(2), 169-183.

Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 32(2), 293-366.

Zobl, H. (1984). Uniformity and source-language variation across developmental continua. En W. Rutherford (Ed.) *Language universals and second language acquisition* (pp. 185-218). Amsterdam: John Benjamins.

APÉNDICES

Apéndice 1: Los textos del corpus.

GRUPO 1

1.1.- Levanto-me ás 8 horas, vou a faculdade ás 9 horas e estou lá até as 2 horas.

Depois volto para casa, como e faço as tarefas domésticas. Também veio um bocadinho a televisao.

Se de tarde tenho aulas, vou faculdade e depois à biblioteca a estudar. Se não tenho aulas estudo em casa; e depois vou, alguns dias, fazer as compras. Também dois dias a semana vou à Escola de linguas, lá estudo italiano. De noite faço a cena com minhas colegas de casa, e veio a televisao e faço coisas das aulas. Ás 12 horas mais o menos deito-me.

1.2.- Eu levanto-me às oito horas, tomo o pequeno-almoço e um duche, depois vou à faculdade às aulas e volto a casa à uma hora. Como e veio televisão um pouco e depois volto às aulas ou fico em casa e leio algum livro de Historia. Algumas vezes vou tomar um café ou passeiar. Vou dormir à meia-noite mas os fins-de-semana são diferentes: eu estou com os meus amigos mais tempo.

1.3.- Levanto-me as oito horas, tome um duche e o pequeno-almoço. Depois arrumo o quarto e estudo até as duas horas. Preparo a comida e janto. As quatro horas asisto as turmas até nove horas a excepção dos sexta que não tenho turmas.

Chego a casa e tomo um vaso de leite. As doze horas deito-me.

1.4.- Todos os dias, acordo-me de manhã as oito aproximadamente; eu me lavo, me visto e penteio meus cabelos. Depois tomo o pequeno almoço, um copo de leite descremada sem café nem azucar e cereais com mel.

Mais tarde, arrumo meu quarto antes de sair para a Facultade. As aulas começam às nove e um quarto e acabam à uma. Quando sai das aulas, volto para casa e almoço. Algumas vezes tenho que voltar à Facultade pela tarde porque tenho que estudar na biblioteca.

Ao fim do jornada, eu volto para casa e depois de jantar vejo o televisão um bocado, leio, estudo ou jogo ao computador mas geralmente eu vou à cama mais o menos cedo, à meia-noite.

Além disso, os Sábados e Domingos sai com meus colegas e volto longe.

1.5.- Acordo-me as oito horas e tomo um pequeno almoço. Tomo uma duche e depois vou as aulas de filosofia.

As dois e meia volto à minha casa e faço a comida. Depois de almoçar veio um pouco a televisão.

A tarde fico-me na minha casa e estudo e leio um pouco. Depois vou passear com meus amigos, falamos, tomamos café também vamos ao cinema...

Eu não gosto de que todos os dias sejam iguais; gosto de fazer muitas coisas e diferentes.

1.6.- Si posso levanto-me muito tarde, mais não sempre é possível porque as aulas començam por volta das 9 horas. Depois das aulas volto para casa e almoço com os meus colegas. Às 4 horas tenho aula de alemão na escola da língua e após, durante toda a tarde tenho aulas de libre elecção. Também fago desporto: um dia à semana jogo ao ténis e três dias ao kickboxe. Quando as aulas da tarde terminam, gosto de estar com os meus colegas, ir ao cinema, falar um pouco. Por volta das 10 horas janto, depois falo ao telefono com a minha mãe e então fago as minhas tarefas até muito tarde. Normalmente deito-me às 2 o 3 horas.

1.7.- Eu levantou-me as 8 horas durante a semana e no fin-de-semana um pouco mais tarde. Depois eu vou a facultade das 9 as 2 horas. Lí eu estudo Tradução e Interpretação e outras línguas. À tarde eu fico a minha casa com as minhas amigas e depois estudo um pouco. As vezes eu vou ao cinema à noite ou tomo um café com os amigos. As 9 eu janto e vejo a televisão. Eu vou a cama as 11:30 da noite.

1.8.- Eu levanto-me as oito, arrumo o quarto e tomo um duche, as 9 eu vou a tomar um pequeno almoço. Si não tenho aulas eu estudo um bocadinho até as 2 e si eu tenho aulas vou as aulas e depois vou a falar com os meus colegas.

As 2 eu vou almoçar e as 4 vou as aulas até as 9, as 9 eu vou jantar e depois vou a ver televisão o falo com os meus colegas.

As 11.30 eu vou a dormir mas antes falo por teléfono com minha mãe e meu pãe, e meu irmão.

1.9.- Eu levanto-me às nove horas. Tomo o pequeno-almoço. Arrumo o quarto, faço a cama e depois vou às turmas.

Às duas horas almoço e às quatro horas vou outra vez às aulas. As sete horas tomo um café com leite na cafetaria da faculdade y a seguir vou para casa.

As dez horas e meia janto e depois estudo até por volta das doze horas. Às doze e meia deito-me.

1.10.- Eu levanto-me às nove horas porque as dez tenho a minha turma de «Relato Corto en Lengua Inglesa» às segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. O resto dos dias eu não levanto-me perco.

Eu vou de manhã uma o duas horas. Depois eu vou almoçar com a minha irmã. Logo, as quatro horas eu vou á universidade de novo até ás nove.

Eu estou muito cansada os dias das minhas turmas. Assim que, as quintas feiras eu descanso. Mas aos sábados e também aos domingos eu trabalho no restaurante do meu irmão. No tempo dos exames não faço este trabalho.

A minha vida diaria é muito stressante e eu não tenho muito tempo para sair com os meus colegas.

1.11.- Cada dia, acordo-me às oito horas e tenho aulas às nove. Bom, depende do dia. Se não tenho muitas aulas de manhã, tenho à tarde. Vou jantar à minha casa, que fica um pouco lejos. Depois falo um pouco com as mias companheras de apartamento ou olho televisão. Luego, tenho aulas o vou fazer qualcoisa à tarde: ber uma cerveja, pasear, visitar outro amigo ao apartamento etc. Os dias normales não têm muito de especial, são rotina. Soamente poucas vezes hà um aniversario ou vamos ao cinema ou jantar embora. À noite, vemos a televisão, ponhemos música, falamos, lejemos ... o que seja. Não consigo andar à cama pronto: sempre à 1:30 ou 2 horas. Não dormo muito. Assim que estou cansadinha todo o día da segunda feira à sexta. Gosto mais do fim da semana.

1.12.- Normalmente levanto-me às oito. Tomo um duche, arranjo-me e depois tomo o pequeno-almoço. A manha gosto de tomar sumo de laranja, cha e um bolo. Arranjo o meu quarto, faço a cama e ás 9 vou as aulas.

Ao meio-dia vou a cafetaria universitaria com as minhas colegas a tomar uma bica e mais tarde vou para casa e cozinho para mim e a minha colega. Almoçamos por volta das três e depois lavamos a loiça.

Mais tarde estudo ou leio e a vezes tenho de volver as aulas. Com frequência arrumo um pouco a casa ou vou fazer as compras. Lancho e estudo um pouco mais. A tarde também traduzo e faço o trabalho para as aulas.

Por volta das nove janto, lavo os pratos e vejo um pouco la televisão. Depois leio e vou dormir.

1.13.- Um dia normal nas aulas é muito rápido. As horas passam muito rápido porque tenho aulas na manhã e a tarde.

Eu ás oito horas vōu tomar uma duche. As oito e um quarto tomo meia leite e uma torrada. Eu saio da casa as oito e quarenta e cinco e vou para a universidade.

As nove començam as aulas ate as dois, mais o menos todos os dias menos a 6ª fêria que não tenho aulas.

As tardes eu tenho aulas na 2ª e 3ª fêrias tenho português e passa muito rápido e interessante embora temos que fazer ejercicios; más isso es importante.

As outras tardes vou para biblioteca eu tenho que ver muitas imagenes e também estudo ou falo com profesores das aulas sobretudo em «Dibujo y grabado».

Depois ás oito o nove vou ver a minho namorado e tomamos um café. Eu volto para casa as dez. Eu estudo, e vou a dormir.

GRUPO 2

2.1.- Eu acordo as 7,30h., tomo um duche, tomo o pequeno almoço, arrumo o meu quarto e saio de casa. Eu desço à facultade e començo a minhas aulas às 9,15. As aulas acabam à uma mas eu vou a estudar ingles à E.O.I. Eu saio às três horas certas; volto a casa para tomar o almoço e saio às 15,40 porque eu tenho aulas. Eu volto para casa às oito horas certas e janto por volta das nove e meia. Depois eu estudo hasta a uma hora o meia-noite. Deito-me por volta da uma. E isto é o meu dia-a-dia.

2.2.- Levanto-me cedo, por volta das cinco e meia, tomo um duche e depois tomo o pequeno almoço (sumo de laranja, um galão e careais) leio o jornal e as seis e meia, apanho o carro e vou para o trabalho. Eu gosto de chegar temprano. Por volta das dez

horas, quando posso vou ao bar para tomar um café e petiscar um pouco. As quinze horas vou a casa e almoço alguma coisa, mas por vezes não tenho tempo nem disso e então vou directamente a faculdade e tomo um sandwich na cafetaria. As quatro horas vou para as aulas. Eu não posso ir a todas as que quero: umas vezes a desasseis horas e outras a dezoito, tenho que ir até a escola do meu filho para levar-lo a casa. Depois vou outra vez à faculdade até o fim das aulas. Chego a casa por volta das oito ou as nove e jantamos em conjunto os três e aproveitamos para falar. Depois deitamos ao filho e vemos um pouco a televisão ou lemos. A minha mulher deita-se mais temprano do que eu.

2.3.- Acordo às oito e meia. Tomo um duche, arrumo o quarto, e às nove horas tomo o pequeno almoço. Às nove e meia vou para a faculdade. Volto para casa às duas horas, almoço com a minha mãe e durmo um pouco. Às sete horas vou tomar alguma coisa com os meus amigos, ou ao cinema, e volto a casa às dez. Janto, vejo a tv e vou dormir à meia-noite.

2.4.- Eu acordo normalmente às oito horas e meia. Depois tomo o pequeno-almoço. Por volta das nove horas e um quarto eu despo o pijama tomo um duche, escovo os dentes e a seguir arrumo o meu quarto.

Às dez horas eu vou às aulas até à meio-dia, mais ou menos. Por vezes, eu vou tomar uns petiscos ou vou passear com os meus colegas da turma um bocadinho. Eu volto para casa habitualmente às duas horas. Almoço e vejo um pouco de televisão.

Às cinco horas eu tenho aulas, novamente, até às oito horas da tarde.

Às nove horas eu janto e, logo a seguir, telefono a minha mãe.

Eu nunca me deito muito tarde porque eu sempre estou cheia de sono.

Aos fins-de-semana eu tenho mais tempo para estudar as minhas cadeiras e sair com os meus amigos à noite.

2.5.- Todos os dias eu acordo normalmente às oito horas, mas não me levanto até às oito horas e meia. Primeiro tomo o pequeno almoço: uma meia de leite com cereais. Depois visto-me e arrumo o quarto.

Às nove menos dez minutos saio de casa para ir à Faculdade, as aulas começam às nove horas e quarto. Às onze horas tomo um café com os meus colegas de turma e volto para as aulas. Às duas horas volto para casa e almoço com a minha familia. Depois vejo um

bocado de televisão e às cinco horas vou outra vez às aulas. O meu professor é muito falador e não saio até às sete horas e meia. Às vezes vem o meu namorado à Faculdade e vamos dar um passeio por Salamanca.

Se faz frio eu vou para casa e lancho por volta das oito horas, estudo um bocado ou telefono à minha amiga. Às nove e meia janto con a minha mãe e a minha irmã porque meu pai trabalha muito e não chega até as dez e meia. Depois leio um livro o vejo um pouco de televisão. Finalmente deito-me por volta da meia-noite, mas não sem escovar os dentes.

2.6.- Eu acordo-me normalmente as sete horas e meia da manhã, e levanto-me dez minutos depois. Tomo uma duche e tomo o pequeno-almoço, mas não é pequeno: leite e muitas bolachas. Arrumo o meu quarto e estudo até meio-dia. Então vou comprar o jornal e estudo outro momento até às duas horas. Eu almoço com a minha família e depois lejo um bocado. Às quatro menos vinte, eu saio de casa e vou à faculdade porque as aulas começam às quatro horas (eu estudo línguas). Saio da faculdade às oito horas e vou com os colegas a beber uns finos. Às dez horas volto a casa, janto, vejo um bocado de televisão e às onze horas e um quarto vou dormir.

2.7.- Eu estou costumada a acordar às dez da manhã, estudo até às doze, logo eu arrumo o quarto e tomo um pequenho-almoço.

Depois, eu vou com umas amigas por aí até ás duas horas que almoço.

Às quatro horas entro na aula até as oito, logo vou à residência e jogo um pouco ao voley no jardim que há duas ruas mais abaixo.

Depois faço o pateta até ás dez que manje, sempre um pouco do presunto e queijo, são muito bons. Estudo outro pouco até que vou a durmir, e antes das uma estou dormida.

2.8.- Eu acordo as sete horas e meia, eu tomo o pequeno almoço e vou trabalhar até nove horas.

Depois eu vou estudar com meus colegas as nove horas e meia até onze horas e meia.

Logo eu vou para gimnasio até duas horas.

As três horas almoço com minha família e as quatro horas vou estudar.

As oito horas por vezes vou o gimnasio, por vezes, vou com meus colegas ao bar, por vezes saio com meu namorado ou vou para casa.

Por volta das dez horas janto e depois vejo a televisão com meus pais ou leio um livro e por fim, por volta da meia noite eu vou dormir.

2.9.- Durante a época das aulas eu tenho um horario muito igual todos os dias:

Eu costumo deitar-me por volta das dez e meia e tomar um pequeno-almoço, que é um gelão, por vezes com um bolo. Tenho aulas às onze, por isso saio da minha casa e vou à Faculdade. Quando chego a casa outra vez já é hora de almoçar; eu almoço com o meu colega de casa, sobre as dois e um quarto, logo ele vai-se trabalhar e eu arrumo a casa.

Pela tarde, tenho aulas das quatro às seis horas e depois, das sete às oito horas. Nas horas sem aulas eu costumo ir à cafetaria com os meus colegas a lanchar.

Eu volto a casa às oito e um quarto e, quando não tenho que estudar, leio ou falo com o meu colega. Depois jantamos juntos; logo fago o almoço do dia seguinte.

Até à meia-noite (ou mais) não costumo dormir-me.

2.10.- Levanto-me cedo e vou ao gym as nove da manha, até as dez, depois vou à universidade mais solamente a segunda e a terça feira porque eu não tenho as aulas da manha os dias restantes. Eu tomo o pequeno almoço as onze, porque os dias que não tenho aulas levanto-me mais tarde, por vezes estudo até as dois, almoço e as quatro horas vou as aulas até as oito. Além disso vou à Escola do Idiomas a quarta feira duas horas por semana.

No weekend eu saio de festa, do passeio com as minhas colegas, ao cine ... mais agora ninguém tem tempo para isso, todos tenemos muito que estudar.

As dez horas eu janto, arrumo las pastas e vejo o televisor, antes de ir a dormir lejo um pouco e por vezes durmo melhor.

2.11.- Durante a época de aulas eu vou (a?) Universidade pela tarde. Pela mañana eu estudo e faço as tareas de minha residencia. Eu tomo um pequeno almoço as onze horas e almoço as dois e meia, depois falo com meus amigos. As quatro horas vou para Universidade hasta as oito horas. Depois eu estudo e as dez e qualquer coisa tomo um "bocadillo". Depois de ler um bocadinho vou dormir. Meu dia a dia é muito aburrido.

2.12.- Um dia na minha vida é muito completo. Nenhumo é igual. Normalmente eu deito às oito e um quarto. Eu dispo o meu roupa e tomo um duche. Depois tenho que

deitar a meu colega do piso. Eu bebo uma meia de leite, arrumo o meu quarto e a minhas pastas das aulas.

Eu vou para a faculdade às nove com as minhas amigas. Depois das aulas eu vou para casa à uma e meia ou duas. Às cinco eu vou tomar café com uns colegas de aulas, e regreso a minha casa por volta das sete.

Eu estudo um bocadinho e faço a comida para jantar. As dez, mais ou menos, eu vejo televisão com o meu colega do piso até às onze e meia ou meia noite.

Eu vou para a cama e durmo até o día seguinte.

Nos días de exames eu não tenho uma vida normal (estudo pelas noites, não almoço ni janto nas horas normales) pero eu acho que isso é normal. Todos os estudantes estudamos muito em istos días.

2.13.- Durante a época de aulas eu levanto-me as oito horas. Eu despo o pijama e tomo um duche. Depois eu tomo o pequeno almoço com as colegas de piso. Eu visto-me para vir á faculdade. As nove e um quarto eu começo as aulas. Na segunda feira e na sexta feira eu saio da faculdade as doze horas, pero na terça e na quinta feira eu saio as três horas. Na quarta feira eu termino as treze e trinta minutos. Quando chego a casa eu faço a refeição ou, sim tenho tempo, eu escovo algum local da casa: o quarto, a cozinha ... Depois, eu vejo um pouco a televisão. As quatro horas eu começo a estudar ou a fazer alguma outra tarefa. Por volta das seis horas eu vou a lanchar e depois visto-me para vir a faculdade (quando tenho aula de portugues) o para vir as aulas de Estadística. Eu volto depois a casa falando com uma amiga. As aulas ficam perto da casa e não tenho que apanhar o autocarro. Quando chego a casa eu falo um pouco com minhas colegas e vêmos um pouco a televisão. Depois, por volta das dez jantamos. Depois eu estudo outro pouco algunos días o termino alguma tarefa. Por volta da meia-noite eu escovo os dentes, ponho o pijama e deito-me. Nesta época eu faço muitas coisas e desejo que chegue o sábado.

2.14.- Todos os dias eu levo-me da cama às dez horas. Vou à casa do banho e depois tomo o pequeno-almoço às dez e meia, fago qualquer coisa na casa, ouço música e trabalho um pouco na computadora. Depois vou polo pan e passeio un pouco até o almoço.

Almoço ás duas horas e depois deito-me para fazer a sesta até às quatro horas.

Si faz bom, vou dar outro passeio e fago alguma visita a alguém e fago tempo até o jantar. Eu janto às nove e meia, depois vejo a televisão e vou para a cama a dormir às onze e meia.

O certo é que o meu dia-a-dia durante a época de aulas é o mesmo que o meu dia-a-dia durante todo o ano.

2.15.- Todos os dias eu ouço o despertador às oito horas mas é a minha colega Ana que me desperta às oito horas e meia. Eu tomo um duche, visto-me e arrumo bem o meu quarto. Tomo o pequeno-almoço (duas torradas e uma meia de leite) às nove horas certas e falo com os meus colegas.

Logo a seguir, escovo os dentes e saio de casa para ir na Universidade.

Eu tenho aulas de manhã e algumas tardes.

Eu não cozinho mas almoço às duas horas certas e depois durmo um bocadinho e vejo um pouco de televisão.

A tarde tem muitas horas.

Eu tenho aulas às terças, quartas e quintas-feiras, é por isso que esses dias não estudo.

O resto dos dias estudo e leio das quatro horas às sete horas e um quarto.

Depois tomo uns petiscos com os meus colegas e falamos por duas horas.

Janto às dez horas e falo com os meus pais e com a minha avó por telefone.

Depois vejo televisão e faço horas com a Ana.

Eu e ela vamos dormir à meia-noite.

2.16.- Eu deito-me todos os dias às oito horas certas, porque tenho que ir à Faculdade.

Eu tomo o pequeno-almoço sobre as oito e meia, eu escovo os meus dentes e às nove horas menos um quarto vou à Faculdade com a minha amiga Maria. Das nove horas ao meio-dia, e alguns dias, às duas horas, eu estou na Faculdade.

Eu vou para casa e almoço aí sobre as duas horas certas e às duas horas e meia.

Depois, estudo, vejo um pouco de televisão, falo com as minhas colegas de casa ... e tomo a lanche. Sobre as sete horas vou ao ginásio; às nove horas eu janto e vejo mais televisão!

Eu tenho que estudar, mais eu escovo os dentes, vou a despir o pijama, e à meia-noite eu vou dormir ...

RINGG!!!! São oito horas certas!

2.17.- De manhã, acordo por volta das oito, mas não me levanto até às oito e meia. O primeiro que faço é tomar um duche, depois visto-me, e a seguir tomo o pequeno-almoço. Eu gosto mesmíssimo do pequeno-almoço, é a minha refeição preferida. Gosto muito de tudo o que tomamos no pequeno-almoço: o sumo, o leite, os cereais, ...

Quando acabo, ouço um bocado de musica e vou para a faculdade, porque tenho aulas de segunda a sexta. Geralmente começo as aulas às dez e acabo às duas, mas se não tenho tantas aulas vou tomar com os colegas um café ou um refrigerante á cantina. Por volta das duas e meia vou almoçar com os meus colegas de turma. Geralmente almoçamos na nossa casa, mas por vezes vamos almoçar á cantina, porque nenhum gosta de cozinhar, e alem disso não cozinhamos bem.

A seguir volto á faculdade, porque também tenho aulas de tarde. Normalmente começo ás quatro e acabo as oito, mas só quando tenho aula de português. Na sexta não tenho aulas de tarde, e por isso é o meu dia preferido. Além disso, na sexta aproveito para sair con os meus amigos.

Quando acabam as aulas, acostumo ter com os meus colegas de turma para ir comprar em conjunto. Não gosto de cozinhar, mas gosto muito de comprar e das outras tarefas que fazemos em conjunto, porque os meus colegas são muito engraçados e rimos muito. Á fim do día, quando tenho acabadas todas as minhas obrigações, acostumo ir tomar um refrigerante ou passear um bocadinho, mas se não quero sair, fico em casa e olho um pouco o televisor. Depois, janto um bocado, geralmente uma sandes ou uma salada, e fico em casa com os meus colegas para falar do dia ou de qualquer coisa. Por volta da meia-noite e meia, vou ler um livro á cama, e á uma e meia deito-me.

2.18.- O meu dia-a-dia é simple. Eu faço sempre o mesmo. Eu levanto-me as sete horas, casi sempre com muito sonho. Visto-me deprisa e vou á minha oficina, que fica perto da minha casa. Mas eu tenho que conduzir até aí. Nenhuma cosa gosta-me menos que conduzir.

Quando eu chego, sempre vou tomar o pequeno-almoço con os meus companheiros, a minha querida malta (ainda sou novo, ja ja !!). Nos gostamos de falar durante uns trinta minutos mais o menos. Eu sempre tomo leite e duas tostas.

Depois disso, eu estou trabalhando até as duas horas. Issas são as horas de jantar no restaurante da empresa, na mesma mesa que está sempre marcada, e onde nós gostamos de falar com um bom espresso.

Algumas vezes eu trabalho pelas tardes e não posso vir as aulas. Quando não trabalho, eu costumo de ir as aulas. Conduço o meu carro até Salamanca e deixo-lhe perto do Colegio Fonseca. Eu passo umas tres horas nas aulas, e depois eu regreso á casa para restar até a amanha seguinte. Eu gosto de ir dormir as onze horas e trinta minutos, mas eu duermo-me muitas vezes lendo. E estas são as minhas labores durante um dia normal.

2.19.- Eu levanto-me as oito e meia, arrumo a minha cama, tomo uma duche e o pequeno-almoço com o meu irmão Fernando, ele va a escola e eu vou a faculdade. As quartas feiras por ejemplo eu tenho aula na turma de pintura as nove até dois horas, pinto e faço muitos desenhos. Depois vou com os meus amigos a almoçar no bar da faculdade. Tomamos também uma bica de café e falamos um bocadinho, é ótimo! As quatro horas temos aula de arte contemporano com nosso professor Victor del Río. Nós gosta muito a aula porque é muito boa.

As sete tenho aula de português em Fonseca que é no centro da cidade, por isso eu vou passeiando é muito agradable! O camino que eu faço para ir à faculdade é tão longo como o que faço para ir a Fonseca.

As oito eu vou a casa faço os trabalhos, arrumo os livros e as pastas até as nove que jantamos, eu muitos dias faço ovos na frigideira e a minha amiga faz vacalhao no microondas, por veces o meu irmão va a paderia pelo pão. A paderia fica ao lado da nossa casa.

Vemos a televisão um vocadinho, falamos do nosso dia e eu vou a la cama à meia-noite.

2.20.- Eu normalmente acordo as oito da manhã, tomo um duche e um pequeno almoço com as minhas colegas de casa, depois eu vou camino da faculdade. As clases començam ás nove da manhã, eu estou alá umas quatro ou cinco horas, mais tarde volta para casa, eu almoço e si posso eu durmo um poquinho, depois o bem tenho clase o estudo na minha casa. Pela noite janto, e deito me na cama hasta o dia seguinte.

2.21.- Levantoume a sete horas.

Fazo o pequeno-almoço.

As oito horas apanho o autocarro.

Vou as aulas até as duas horas.

Depois do almoço estudo português.

Lanchamos as nove horas e ficamos a casa con minha familia por ver televisão.

2.22.- Normalmente, levanto-me às oito menos vinte e depois tomo um duche. Depois de tomar o pequeno almoço, vou às aulas, onde fíco até a umas horas variáveis. Se saio das aulas às duas horas, vou almoçar e depois posso dormir uma pequena siesta. Trás a siesta, se não tenho mais aulas, vou ao ginásio. Depois volto para casa e faço os TPC. Janto por volta das nove e meia. Depois vejo um pouco de televisão e deito-me à meia-noite.

2.23.- Acordo às sete horas e quarenta e cinco minutos mas levanto-me às oito. Tomo um duche e tomo o pequeno almoço: um café e uma torrada. Depois escovo os dentes e arrumo o quarto. Ponho a roupa e saio por volta das oito hors e quarenta minutos. Tenho aulas às nove na escola de enfermieiria. Ao meio-dia vou tomar um café com as minhas colegas de turma e volta para as aulas. Almoço às três e meia. Saio por volta das quatro e vou tomar um café a cafetária. Tomo um pingado e leio ou journal, depois vou passear uma meia hora e volta para casa. Estudo um bocado, faço as tarefas da casa e cozinho para o dia seguinte. Algum dia vou tomar uma cerveja com os meus amigos. Janto às dez, ponho o pijama e leio uma novela. Deito-me por volta das onze e meia. Até amanhã!

2.24.- Levanto-me as oito horas, tomo o pequeno-almoço, arrumo o quarto, dispo o meu pijama e visto-me. As nove horas vou a aulas até às duas horas. Às duas horas e meia almoço e depois vejo um poquinho de televisão. Logo, vou estudar ao meu quarto. Por volta das sete lancho qualquer coisa. Às nove horas tomo um duche, às nove e meia janto. Depois vou ler ou estudar, por vezes eu vejo televisão. Deito-me por volta da meia-noite.

2.25.- Todos os dias acordo as oito, mas levanto-me as oito e dez porque gosto de ouvir radio um pouco na cama. Depois vou à casa de banho, tomo uma duche e visto-me.

Então vou à cozinha e tomo o pequeno-almoço, normalmente tomo um cola-cao com torradas.

As aulas começam as nove horas e um quarto, e eu saio de casa as nove menos dez, porque não moro muito longe da Faculdade.

As uma horas saio das aulas e vou à casa para fazer o almoço e arrumar o quarto. Por vezes, e si não é muito tarde, vou tomar uma bica com as minhas amigas da Faculdade. As três horas, quando chega o meu namorado, almoçamos e depois vemos um pouco televisão.

Por volta das seis horas, faço as tarefas das matérias da Faculdade. Por vezes, e si não chove, vamos passear um pouco.

Jantamos as nove e meia e depois, vemos televisão o leio um livro até à meia-noite, que é quando deito-me.

2.26.- Eu comenco às sete houres da amanhã, despe meu pijama, tomo um pequeno almoço, escovo meus dentes e saio de casa.

Para ir ao Universidad apanho o autocarro. No clase tomo notas, e escucho ao professor até às deus houres que eu vou para meu casa para almoçar com meus colegas de casa.

Pela tarde vejo a televisión e falo com mes amigas. Às sete eu vou com o meu namorado à cafeteria e dou um pequeno passeio pela rua maior.

As nove houres vou a casa para jantar um pouco de leite, me ponho o pijama e me deito.

2.27.- O meu dia-a-dia normal decorre da seguinte forma: desperto às sete horas certas mas não me levo até a sete horas e um quarto porque gosto muito da cama. Depois tomo un duche et tomo o pequeno almoço: leite com cola-cao e bolachas ou torradas. Às oito menos dez apanho o bus com os meus colegas para ir a Zamora. Chego por volta das oito horas e um quarto, depois aguardo na estação até as oito e meia que sae o bus para Salamanca. Chego aqui às nove horas e meia; vou às aulas. Tenho aulas de nove e meia às duas horas. Às duas horas e um quarto vou à cantina almoçar, depois tomo um cafetinho e volta às aulas até as cinco horas. Às cinco horas apanho o bus para Zamora. Ali vou ao trabalho dum colega e vou com ele no seu carro até a aldeia. Faço os TPC's e vejo aos meus avôs, janto com eles e depois vou tomar café ao bar da aldeia, vejo aos colegas e jogo às cartas: ao Julepe ou à Garrafina. Deito-me por volta das onze horas e meia porque faço muitos kilómetros ao dia seguinte e não gosto de estar fatigado.

2.28.- Eu acordo às oito horas certas. Despo o pijama e tomo um douche. Depois, tomo o pequeno-almoço e vou às aulas. Estou nas aulas das nove às duas horas. Às duas horas, eu vou para a residência de estudantes, onde moro, para almoçar. Das três horas às cinco horas e meia, vejo televisão e falo com os meus amigos. Às cinco horas e meia começo a estudar, e das oito e meia às nove jogo au computador. Às nove horas janto; depois vejo um poco de televisão. Depois arrumo o meu quarto, escobo os dentes e, às dez horas certas, vou me deitar.

2.29.- Um dia normal na minha vida durante a época de aulas começa as oito e quarto da manhã, eu tenho aulas toda la manhã, das nove horas certas ate as duas horas certas. Cuando sai das aulas eu vou a casa, almoço e vejo um pouco de television e falo con as minhas amigas. Às quatro horas certas tenho outra vez aulas ate as oito. Eu vou a casa janto, falo con minha familia e minhas amigas e leio o descanso ate meia noite e meia que eu vou a dormir.

2.30.- Eu acordo-me às oito horas certas e tomo um duche. Depois tomo o pequeno-almoço às oito horas e vinte. Depois escovo-me os dentes e dispo-me. Às nove menos um quarto vou para às aulas. Eu salgo das aulas à uma hora.

Chego a minha casa e faço-me o almoço. A Segunda e a Quarta vou às quatro horas menos um quarto para às aulas e salgo às sete horas. Depois volto para minha casa e estudo um pouco ou veu um pouco de televisão.

Outros dias vou ao cinema ou salgo com meus colegas de turma.

Volto a minha casa e faço-me o jantar. Depois deito-me à meia-noite.

2.31.- Pela manhã tomo um pequeno almoço. Deço as escalas e vou para Universidade. Deço a rua Fernando de Rojas, onde vivo e na esquina giro á direita até ao semáforo. No semáforo torno á esquerda até ao fondo. Quando chego á Porta Zamora, vou pela rua Zamora até Praça Maior e depois atravesso a Praça e vou pela rua Maior. Além veio a muitas pessoas e chego á facultade de Documentação que está na Praça da Catedral. Començo as aulas as nove horas certas.

2.32.- Eu deitoseme as 9:00h depois eu tomo uma pequena ducha. Depois eu tomo o copo da leite. Eu saio para as aulas as 10:00h. Eu tenho clase hasta as 14:00h. Depois eu almoço as 14:30, arrumo meu quarto, a cozinha e depois vejo um pouco a tv. Depois eu

saio a tomar um café com meus colegas e outras vezes eu vou a biblioteca a tudiar. Eu lancho as 9:30h, depois veio um poco tv e vou para la cama as 11:30h.

2.33.- Eu levanto-me as oito horas, eu tomo a ducha, e depois tomo o pequenho-almoço. O meu pequenho-almoço tenhe uma meia do leite, e uma laranja.

As nove horas, eu vou para as aulas. Eu moro cerca da minha Faculdade. As nove e um quarto horas comença a clase.

As duas horas, eu finalizo as clases, e vou para minha casa. Eu almoço. As duas horas e meia, eu veijo um pouco da televisão. As tres horas eu vou a o meu quarto, a minha cama. Eu dormo. As cinco horas levanto-me, e estudo no meu quarto. As oito horas vou a jogar com o meu ordenador.

As nove e meia eu janto. Eu muito gosto quando eu janto uma sandes do presunto. Eu não gosto do jantar peixe. As dez horas eu vejo a televisão quando a programação é futebol. As noites que não programan futebol eu vou o meu quarto a estudar.

A meia-noite, eu ouço a radio, e a uma horas eu dormo. Até-manha.

GRUPO 3

3.1.-Eu levanto-me às sete horas. Tomo uma duche depois tomo um pequeno almoço. Arrumo meu quarto e salgo para a Faculdade. Vou às aulas até às dous horas.

Às onze e meia tomo uma bica de café com meus companheiros. Depois retorno as aulas até dous horas. Vou ate minha casa. Faço a comida e como com minha familia. Sento-me na sala uma hora mais o menos. Na tarde os dias que eu não tenho aulas vou cinema com minha amiga. Falamos de nossas coisas. Outras vezes paseamos pela cidade algumos dias.

As nove da noite ela vai para sua casa. Eu chego a minha casa e tenho fazer lunch para toda a familia.

As onze horas regreso a quarto de dormir.

3.2.- Eu levanto-me ás oito horas e tomo un pequeno-almoço. Depois arrumo o quarto, faço a "cama" e vou a faculdade as nove horas ate ás duas horas. Lego vou a minha casa e almoço. Depois de lavar à loiça (o loza no sé) e lavar-me os dentes vou outra fois a faculdade, mas tudas as feiras não tenho as mesmas horas de turma. Depois das turmas ou estudo y faço minhas tarefas ou salgo com minhas amigas a paseiar e falar. Depois

tomo un duche, faço a "cena" e ou bem miro a tv um bocadinho ou estudo. Depois ponho-me o pyjama, lavo-me os dentes e leio um bocadinho um livro e vou dormir às 12 e meia.

3.3.- Eu me levanto as oito horas e tomo o pequeno almoço. Eu tomo leite e um pastel de chocolate. As oito e um quarto tomo un duche e logo vou à universidade e tenho aulas até as duas horas.

Logo vou para casa a almoçar e depois do almoço vejo um pouco a television. Mais tarde eu vou andar ou fico con meus amigos para falar um pouco e as nove e meia torno para casa para jantar. Eu gosto de jantar pouco.

Depois do jantar eu ouço um poco a radio ou leio um livro até as onze e meia ou doze e logo vou para a cama a dormir ate o siguiente dia.

3.4.- A minha vida é muito normal. Eu sou uma estudante em Salamanca. Eu moro nesta cidade com a minha familia.

Eu tenho uma irmã, ela tem vinte anos.

Eu vou à Universidade todos os dias.

Eu acordo as oito horas. Eu tomo o pequeno almuerzo e tenho aulas na Universidade de Salamanca.

Eu almuerzo as dois e meia.

Eu tenho aulas de tarde como o português.

Eu não falo muito português, mais eu gostaria de aprender-o porque os meus avôs moram muito perto de Portugal.

Um dia na minha vida não é muito interessante. Mais eu estou contente com ela.

Eu gosto de comer muitos bolos y chocolates. A minha irmã gosta delos também.

Salamanca é uma cidade muito bonita. Aquí moram muitos estudantes como eu.

No meu dia eu tomo uma duche todos os dias e sempre venho a televisão un poquinho todas as noites.

Todo é issto.

3.5.- Eu levanto-me às sete horas, tomo un duche e depois eu tomo o pequeno almuerzo.

Às nove horas e meia eu venho a Salamanca porque eu moro a Zamora. Quando chego a Salamanca eu vou às aulas na Facultade da Traduccion até a uma hora. Então, eu vou

tomar um café è às duas horas e meia eu vou comer a casa da minha irmã. Eu stou là até às tres horas e meia è às quatro eu vou às aulas até às sete ou oito. Às oito e meia eu vou a Zamora è la eu janto, veo televisão è a meianoite ou meianoite e meia eu vou a cama onde eu oiço a radio e despois eu fico dormido.

3.6.- Eu sou a Marta, sou estudante e tenho vinte e um anos. Actualmente moro em Salamanca.

Por a manhã eu tomo o pequeno-almoço às oito horas e meia. Depois eu tomo um duche e vou para a aula. Eu estou na aula toda a manhã e depois eu vou à casa para a refeição.

Algumas tardes eu tenho aula e outra no. Depois da aula eu vou à rua com os meus amigos e nós vamos tomar um chá ou café. Depois vou à casa e janto às dez horas. Depois de jantar eu vejo a television um pouco com as minhas amigas e estudo um pouco também.

Por volta a meia-noite eu deito-me.

3.7.- Cada feira eu levanto-me as oito horas, tomo um pequeno-almoço e arrumo a minha cama. Vou a la Facultad de historia e tenho clase umas cinco horas, de nove horas às duas horas. Despois marcho a casa e almoço con a minha familia.

Durante a tarde eu faço distintas coisas dependiendo a feira. Umas vou à biblioteca, otras eu vou à clase de portugues.

Por a noite eu janto a comida que eu cocinho, trabaho um poco com o computador, em internet principalmente, leo algum livro e vou a dormir às doce horas.

Apéndice 2: Cuadros de producción

Presentamos aquí los datos de producción de verbos por informante. Se indica, en primer lugar, para cada informante el número de verbos en forma personal utilizados, por ejemplo en el texto 1.1. el aprendiz utiliza un total de 18 verbos en forma personal.

Verbos en forma personal: 18

Aparece a continuación la riqueza verbal, esto, es el número de verbos no repetidos que utiliza, en el caso 1.1. se utilizan 10 verbos diferentes en forma personal, así 8 formas están repetidas.

Riqueza: 10

Por último, apuntamos como errores el número que corresponde al total de errores y el número de formas diferentes en que se verifican errores, por ejemplo, en 1.1. tenemos 2 de 1, que indica que hay en total dos errores que corresponden a una sola forma. El último número se refiere a lo que podríamos denominar la riqueza del error frente al dato en bruto del número total de errores, independientemente de que estos se repitan o no.

Errores: 2 de 1

Los cuadros siguientes corresponden a los resultados obtenidos al extraer de los textos las formas verbales, recogiendo las formas en infinitivo y el verbo en forma personal. Asimismo, se incluye otra columna bajo el nombre de otras formas, que corresponde a formas relacionadas con el verbo en causa (por ejemplo, sustantivos con la misma raíz y similares). Las formas incorrectas aparecen en negrita en cualquiera de las columnas.

En los resultados del verbo en forma personal, hemos separado las “formas de análisis” de otras “formas de la IL”. La “forma de la IL” es, en principio, correcta; ahora bien, puede aparecer combinada con algún elemento en negrita y ya se trataría de formas incorrectas, que quedan fuera de nuestro marco de investigación (por ejemplo, hemos incluido los pronombres, de tal modo que cuando el pronombre aparece colocado incorrectamente o no se usaría en la LO, aparece en negrita); la “forma de análisis” corresponde a formas incorrectas en la LO que analizamos. Entre paréntesis aparece el número de ocurrencias, entre corchetes la forma correcta de la LO.

Producción 1.1.

Verbos en forma personal: 18

Riqueza: 10

Errores: 2 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Como		
	Deito-me		
	Estou		
Estudar	Estudo (2)		
Fazer	Faço (3)		
	Vou (4)		
	Levanto-me		
	Tenho (2)		
		*veio [vejo] (2)	
	Volto		
			*cena “sust” [jantar]

Producción 1.2.

Verbos en forma personal:13

Riqueza: 10

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Como		
Dormir			
	estou		
	Fico		
	Vou (3)		
	Leio		

	Levanto-me		
*passeiar			
	São		
Tomar	Tomo		
		*veio	
	Volto (2)		

Producción 1.3

Verbos en forma personal: 11

Riqueza: 10

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Arrumo		
		*asisto	
		*janto [almoço]	
	Chego		
	Deito-me		
	Estudo		
	Levanto-me		
	Preparo		
	Tenho		
	Tomo	*tome	

Producción 1.4.

Verbos en forma personal: 21

Riqueza: 17

Errores: 2 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Formas IL	Forma análisis	
	Acabam		
	Acordo-me		
	Almoço		pequeno almoço
	Arrumo		
	Começam		
Estudar	Estudo		
	Vou		
Jantar			
	Jogo		
	Me lavo		
	Leio		
	Penteio meus cabelos		
Sair		*sai [saio] (2)	
	Tenho (2)		
	Tomo		
	Vejo		
	me visto		
Voltar	Volto (3)		

Producción 1.5.

Verbos en forma personal: 17

Riqueza: 12

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Formas IL	Formas análisis	
	Acordo-me		
Almoçar			pequeno-almoço
	Estudo		
	Falamos		
Fazer	Faço		
	Fico-me		
	Gosto (2)		
	Vou (2) Vamos		
	Leio		
Passear			
	Sejam		
	Tomo (2) Tomamos		
		*veio [vejo]	
	Volto		

Producción 1.6.

Verbos en forma personal: 16

Riqueza: 14

Errores: 3 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		
		*començam	
	Deito-me		
Estar			
Falar	falo		
		*fago (2)	
	Gosto		
Ir			
	Janto		
	Jogo		
	Levanto-me		
	Posso		
	É		
	Tenho (2)		
	Terminam		
	Volto		

Producción 1.7.

Verbos en forma personal: 10

Riqueza: 7

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Estudo (2)		
	Fico		
	Vou (3)		
	Janto		
		*Levantou-me	
	Tomo		
	Vejo		

Producción 1.8.

Verbos en forma personal: 16

Riqueza: 7

Errores: 0

Infinitivo	<i>Verbo en forma personal</i>		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Almoçar			
	Arrumo		
Dormir			
	Estudo		
Falar	Falo (2)		
	Vou (8)		
Jantar			
	Levanto-me		
	Tenho (2)		
Tomar	Tomo		
Ver			

Producción 1.9.

Verbos en forma personal: 12

Riqueza: 9

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		pequeno-almoço
	Arrumo		
	Deito-me		
	Estudo		
	Faço		
	Vou (3)		
	Janto		
	Levanto-me		
	Tomo (2)		

Producción 1.10.

Verbos en forma personal: 12

Riqueza: 8

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
*almoçar			
	Descanso		
	Estou		
	Faço		
	Vou (3)		
	Levanto-me Levanto-*me		
sair			

	É		
	Tenho (2)		
	Trabalho		trabalho (sust.)

Producción 1.11.

Verbos en forma personal: 24

Riqueza: 16

Errores: 4 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
*andar à cama [ir]			
	Acordo-me		
*ber [beber]			
*jantar [comer] jantar			
	Consigo		
	Depende		
		*dormo	
	Estou		
	Falo Falamos		
	Fica		
	Gosto		
	Hà		
	Vou (2) Vamos		
fazer			
		*lejemos	
pasear			
		*ponhemos	
	São		

	Seja		
	Tenho (4) Têm		
	Vemos		
visitar			
		*olho [vejo]	

Producción 1.12.

Verbos en forma personal: 27

Riqueza: 17

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoçamos		pequeno-almoço
	Arranjo-me	*arranjo [arrumo]	
	Arrumo		
	Cozinho		
Dormir			
	Estudo (2)		
Fazer	Faço (2)		
	Gosto		
	Vou (5)		
	Janto		
	Lancho		
	Lavo Lavamos		
	Leio (2)		
	Levanto-me		
	Tenho		
Tomar (2)	Tomo (2)		
	Traduzo		

	Vejo		
Volver			

Producción 1.13.

Verbos en forma personal: 23

Riqueza: 10

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*començam	
dormir			
	Estudo (2)		
	Falo		
Fazer			
	Vou (4) Võu		
	Passa-se Passam-se		
	Saio		
	É	*es [é]	
	Tenho (5)	*temos [tenhamos]	
Tomar	Tomo Tomamos		
Ver (2)			
	Volto		

Producción 2.1.

Verbos en forma personal: 18

Riqueza: 14

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acabam		
	Acordo		
	Arrumo		
		*començo	
	Deito-me		
	Desço [vou]		
	É		
estudar	Estudo		
	Janto		
	Saio (3)		
	Tenho		
*tomar o almoço	Tomo (2)		
	Volto (2)		
	Vou		

Producción 2.2.

Verbos en forma personal: 26

Riqueza: 15

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		Pequeno-almoço
	Apanho		

	Aproveitamos		
Chegar	Chego		
	Deitamos Deita-se		
Falar			
	Gosto		
Ir (2)	Vou (6)		
	Jantamos		
	Leio Lemos		
	Levanto-me		
*Levar-lo			
Pestiscar			
	Posso (2)		
	Quero		
	Tenho	*teño	
Tomar	Tomo (3)		
	vemos		

Producción 2.3.

Verbos en forma personal: 13

Riqueza: 9

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoço		Pequeno almoço
	Arrumo		
Dormir	Durmo		
	Janto		
Tomar	Tomo (2)		

	Vejo		
	Volto (2)		
	Vou (3)		

Producción 2.4.

Verbos en forma personal: 18

Riqueza: 14

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoço		Pequeno-almoço
	Arrumo		
	Me deito		
		*despo o pijama [dispo]	
	Escovo		
	Estou		
Estudar			
	Vou (3)		
	Janto		
Pasear			
Sair			
	Telefono		
	Tenho (2)		
Tomar uns petiscos	Tomo (2)		
	Vejo		
	Volto		

Producción 2.5.

Verbos en forma personal: 28

Riqueza: 22

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoço		pequeno almoço
	Arrumo		
	Chega		
	Começam		
Dar			
	Deito-me		
	É		
Escovar			
	Estudo		
		*faz [está]	
Ir	Vamos Vou (2)		
	Janto		
	Lancho		
	Leio		
	Me levanto		
	Saio (2)		
	Telefono		
	Tomo (2)		
	Trabalha		
	Vejo (2)		
	Vem		
	Visto-me		
	Volto (2)		

Producción 2.6.

Verbos en forma personal: 21

Riqueza: 14

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo-me		
	Almoço		pequeno-almoço
	Arrumo		
Beber			
	Começam		
Comprar			
Dormir			
	Estudo (3)		
	Janto		
		*lejo	
	Levanto-me		
	Saio (2)		
	é		
	Tomo (2)		
	Vejo		
	Volto		
	Vou (4)		

Producción 2.7.

Verbos en forma personal: 16

Riqueza: 12

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Acordar			
	Almoço		um pequeno almoço
	Arrumo		
*dormir			
	Entro		
	Estou (2)		
	Estudo (2)		
	Faço		
	Há		
	Jogo		
		*manje	
	São		
	Tomo		
	Vou (3)		

Producción 2.8.

Verbos en forma personal: 15

Riqueza: 8

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoço		pequeno almoço
Dormir			

Estudar (2)			
	Janto		
	Leio		
	Saio		
	Tomo		
Trabalhar			
	Vejo		
	Vou (8)		

Producción 2.9

Verbos en forma personal: 20

Riqueza: 12

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Almoçar	Almoço		um pequeno almoço almoço (sust.)
	Arrumo		
	Chego		
	Costumo (3)		
Deitar-me			
*dormir-me [adormecer]			
	É (2)		
Estudar			
		*fago [faço]	
	Falo		
Ir	Vou Vai-se		
	Jantamos		
Lanchar			
	Leio		

	Saio		
	Tenho (4)		
Tomar			
Trabalhar			
	Volto		

Producción 2.10.

Verbos en forma personal: 19

Riqueza: 12

Errores: 4 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*almoço [almoço]	pequeno almoço
	Arrumo		
Dormir	Durmo		
Estudar	Estudo		
Ir	Vou (4)		
	Janto		
		*lejo [leio]	
	Levanto-me Levanto-me		
	Saio		
	Tenho (2)	*ten [tem] *tenemos [temos]	
	Tomo		
	Vejo		

Producción 2.11.

Verbos en forma personal: 11

Riqueza: 7

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		um pequeno-almoço
Dormir			
	é		
	Estudo (2)		
	Faço		
	Falo		
Ler			
	Tomo (2)		
	Vou (3)		

Producción 2.12.

Verbos en forma personal: 24

Riqueza: 16

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acho		
	Almoço		
	Arrumo		
	Bebo		
*deitar [acordar]		*deito [acordo]	
	Dispo o meu roupa		
	Durmo		
	é (3)		

	Estudo (2) Estudamos		
	Faço		
Jantar	Janto		
		*regreso [regresso]	
	Tenho (2)		
Tomar	Tomo		
		*vejho [vejo]	
	Vou (4)		

Producción 2.13

Verbos en forma personal: 33

Riqueza: 20

Errores: 4 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Apanhar			
	Chego (2) Chegue		
		*começo [começo] (2)	
	Deito-me		
	Desejo		
		*despo o pijama [dispo]	
	Escovo (2)		
*estudiar	Estudo		
Fazer	Faço (2)		
	Falo		falando
	Ficam		
	Jantamos		
Lanchar			
	Levanto-me		

		*ponho o pijama [visto]	
	Saio (2)		
	Tenho (3)		
	Termino (2)		
	Tomo (2)		
	Vejo Vêmos		
Vir (3)			
	Visto-me (2)		
	Volto		
	Vou		

Producción 2.14.

Verbos en forma personal: 19

Riqueza: 12

Errores: 6 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		pequeno almoço almoço (sust)
Dar			
	Deito-me		
*dormir			
	e, é		
Fazer		*fago [faço] (3) *faz [está]	
	Janto		jantar (sust)
		*Levo-me [levanto-me]	
	Ouço		
	Passeio		passeio (sust)
	Tomo		

		*travalho [trabalho]	
	Vejo		
	Vou (4)		

Producción 2.15.

Verbos en forma personal: 28

Riqueza: 19

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*almorço [almoço]	pequeno-*almorço
	Arrumo		
	Cozinho		
	me desperta		
Dormir	Durmo		
	é (2)		
	Escovo		
	Estudo (2)		
	Faço		
	Falo (2) Falamos		
Ir	Vamos		
	Janto		
	Leio		
	Ouçó		
	Saio		
	Tenho (2) Tem		
	Tomo (3)		
	Vejo (2)		

	Visto-me		
--	----------	--	--

Producción 2.16

Verbos en forma personal: 20

Riqueza: 12

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		pequeno almoço
		*deito-me [levanto-me]	
*Despir o pijama [vestir]			
Dormir			
	Escovo (2)		
	Estou		
Estudar		*studo	
	Falo		
Ir	Vou (5)		
	Janto		
	São		
	Tenho (2)		
	Tomo (2)		
	Vejo (2)		

Producción 2.17.

Verbos en forma personal: 46

Riqueza: 22

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acabo (3) Acabam		
	Acordo		
	Acostumo (2)		
Almoçar (2)	Almoçamos		pequeno-almoço (3)
	Aproveito		
	Começo		
Comprar (2)			
Cozinhar (2)	Cozinhamos		
		*deito-me [durmo]	
	Faço Fazemos		
Falar			
	Fico (2)		
	Gosta Gosto (4)		
Ir (2)	Vou (4) Vamos		
	Janto		
Ler			
	Me levanto		
		*olho [vejo]	
	Ouço		
Passear			
	Quero		

	Rimos		
Sair *salir			
	é (3) são		
*Ter [encontrar-se]	Tenho (5) Tenho acabadas		
Tomar (3)	Tomo Tomamos		
	Visto-me		
	Volto		

Producción 2.18

Verbos en forma personal: 27

Riqueza: 19

Errores: 5 de 5

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Chego		
Conduzir (2)		*conduço [conduzo]	
	Costumo		
		*dejo-lhe	
Dormir		*duermo-me [adormeço]	
	estou está		
	Faço		
Falar (2)			
	Fica		
	Gosto Gostamos	*gosta-me	
Ir (2)	Vou (2)		

*jantar [almoçar]			
	Levanto-me		
	Passo		
	Posso		
		*regreso [regresso]	
*restar			
	Sou é são (2)		
	Tenho		
tomar	Tomo		
	Trabalho (2)		Trabalhando
Vir			
	Visto-me		

Producción 2.19

Verbos en forma personal: 33

Riqueza: 13

Errores: 4 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
*almoçar			pequeno-*almoço
	Arrumo		
	Falamos (2)		
	Faço (5) Faz		
	Fica		
		*gosta [gostamos]	
Ir (2)	Vou (5)	*va [vai] (2)	
	Jantamos		

	Levanto-me		
	Pinto		
	É (5)		
	Tenho (2) Temos		
	Tomo tomamos		
	Vemos		
			*vou passeiando

Producción 2.20

Verbos en forma personal: 13

Riqueza: 13

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
		*almorço	pequeno *almorço
		*començam	
	Deito me		
	Durmo		
	Estou		
	Estudo		
	Janto		
	Posso		
	Tenho		
	Tomo		
		*volta [volto]	
	Vou		

Producción 2.21

Verbos en forma personal: 7

Riqueza: 7

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*levantoume	
		*fazo	
	Apanho		
	Vou		
	Estudo		
		*lanchamos [jantamos]	
	Ficamos		
Ver			

Producción 2.22

Verbos en forma personal: 14

Riqueza: 12

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Almoçar			pequeno-almoço
	Deito-me		
Dormir			
	Faço		
	Fico		
	Vou (3)		
	Janto		
	Levanto-me		
	Posso		

	Saio		
	Tenho		
Tomar	Tomo		
	Vejo		
	Volto		

Producción 2.23

Verbos en forma personal: 26

Riqueza: 17

Errores: 4 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoço		pequeno almoço
	Arrumo		
	Cozinho		
	Deito-me		
	Escovo		
	Estudo		
	Faço		
	Vou (4)		
	Janto		
	Leio (2)		
	Levanto-me		
Passear			
		*ponho o pijama [visto] *ponho a roupa [visto-me]	
	Saio (2)		
	Tenho		
Tomar (3)	Tomo (3)		
		*volta [volto] (2)	

Producción 2.24

Verbos en forma personal: 15

Riqueza: 11

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		pequeno-almoço
	Arrumo		
	Deito-me		
	Dispo o meu pijama		
Estudar (2)			
	Janto		
	Lancho		
Ler			
	Levanto-me		
	Tomo (2)		
	Vejo (2)		
	Visto-me		
	Vou (3)		

Producción 2.25

Verbos en forma personal: 26

Riqueza: 18

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
	Almoçamos		pequeno-almoço almoço (sust)
Arrumar			

	Chega		
	Chove		
	Começam		
	Deito-me		
Fazer	Faço		
	Gosto		
	Vou (4) Vamos		
	Jantamos		
	Leio		
	Levanto-me		
	Moro		
Ouvir			
*passeiar			
	Saio (2)		
	é		
tomar	Tomo (3)		
	Vemos (2)		
	Visto-me		

Producción 2.26

Verbos en forma personal: 16

Riqueza: 13

Errores: 4 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Almoçar			<u>um</u> pequeno almoço
	Apanho		
		*comenco [começo]	
	Me deito		
		*despe meu pijama [dispo]	

	Dou		
	Escovo		
		*escucho [ouço]	
	Falo		
Ir	Vou (3)		
Jantar			
		*me ponho o pijama [visto]	
	Saio		
	Tomo (2)		
	Vejo		

Producción 2.27

Verbos en forma personal: 28

Riqueza: 17

Errores: 4 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Aguardo		
Almoçar			pequeno almoço
	Apanho (2)		
	Chego (2)		
	Decorre		
	Deito-me		
		*desperto [acordo]	
Estar			
	Faço (2)		
	Gosto (2)		
Ir	Vou (5)		
	Janto		
	Jogo		
		*me levo [levanto]	

		*sae [sai]	
	Tenho		
tomar	Tomo (3)		
	Vejo (2)		
		*volta [volto]	

Producción 2.28

Verbos en forma personal: 17

Riqueza: 13

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
Almoçar			pequeno-almoço
	Arrumo		
	Começo		
Me deitar			
		*despo o pijama [dispo]	
		*escobo	
	Estou		
Estudar			estudantes
	Falo		
	Vou (3)		
	Janto		
	Jogo		
	Moro		
	Tomo (2)		
	Vejo (2)		

Producción 2.29

Verbos en forma personal: 14

Riqueza: 10

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*almorço [almoço]	
		*comença [começa]	
	Descanso		
Dormir			
	Falo (2)		
	Janto		
	Vou (3)		
	Leio		
		*sai [saio]	
	Tenho (2)		
	Vejo		

Producción 2.30

Verbos en forma personal: 19

Riqueza: 12

Errores: 4 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo-me		
	Chego		
	Deito-me		
	Dispo-me		
	Escovo-me		
	Estudo		

	Faço-me (2)		
	Vou (3)		
		*salgo (3) saio	
	Tomo (2)		
		*veu [vejo]	
	Volto (2)		
			*yantar [jantar] (sust)

Producción 2.31

Verbos en forma personal: 15

Riqueza: 11

Errores: 5 de 4

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Atravesso		
	Chego (2)		
		*començo [começo]	
		*deço [desço] (2)	
	Está		
		*giro [viro]	
	Vou (3)		
	Tomo		
	torno		
		*veio [vejo]	
	vivo		

Producción 2.32

Verbos en forma personal: 13

Riqueza: 9

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		
	Arrumo		
		*deitoseme [levanto-me]	
*tudiar [estudar]			
	Vou (2)		
		*lancho [janto]	
	Saio (2)		
	Tenho		
	Tomo (2)		
	vejo	*veio [veja]	

Producción 2.33

Verbos en forma personal: 26

Riqueza: 16

Errores: 7 de 6

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		pequeno-almoço (3)
		*comença [começa]	
		*dormo [durmo] (2)	
Estudar	Estudo		
		*finaliço [finalizo]	
	Gosto (2)		
	Vou (5)		

jantar	Janto (2)		
Jogar			
	Levanto-me (2)		
	Moro		
	Ouço		
		*programan [dão]	
	é		
		*tenhe [tem]	
	Tomo (2)		
	vejo	*veijo	

Producción 3.1

Verbos en forma personal: 20

Riqueza: 14

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Arrumo		
	Chego		
	Como		
Fazer	Faço		
	Falamos		
	Vou (3) Vai		
	Levanto-me		
		*paseamos [passeamos]	
		*regreso [regresso]	
	retorno		
		*salgo [saio]	
	Sento-me		
	Tenho (2)		
	Tomo (3)		

Producción 3.2

Verbos en forma personal: 20

Riqueza: 13

Errores: 3 de 3

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Almoço		un pequeno almoço
	Arrumo		
Dormir			
	Estudo (2)		
	Vou (4)		
	Faço (3)		
Falar			
Lavar à loiça Lavar- <u>me</u> os dentes	Lavo- <u>me</u> os dentes		
	Leio		
	Levanto-me		
		*miro a tv [vejo]	
*paseiar [passear]			
		*ponho-me o pyjama [visto]	
		*salgo [saio]	
	Tenho		
	Tomo (2)		

Producción 3.3

Verbos en forma personal: 15

Riqueza: 10

Errores: 1 de 1

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
Almoçar			pequeno almoço almoço (sust)
Andar			
Dormir			
Falar			
		*fíco [encontro-me]	
	Gosto		
	Vou (4)		
Jantar (2)			jantar (sust)
	Leio		
	Me levanto		
	Ouço		
	Tenho		
	Tomo (3)		
	Torno		
	Vejo		

Producción 3.4

Verbos en forma personal: 23

Riqueza: 11

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Acordo		
		*almorzo [almoço]	pequeno almorzo
Aprender <u>o</u>			
Comer			
	Estou		
	Falo		
	Gosto Gosta Gostaria		
	Vou		
	Moro Moram (2)		
	Sou é (4)		
	Tenho (3) Tem		
	Tomo (2)		
		*venho [vejo]	

Producción 3.5.

Verbos en forma personal: 17

Riqueza: 11

Errores: 2 de 2

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Chego		
Comer			
		*stou [estou]	
	Fico		
	Vou (6)		
	Janto		
	Levanto-me		
	Moro		
	Oiço		
tomar	Tomo (2)		
		*veo [vejo]	
	Venho		

Producción 3.6

Verbos en forma personal: 17

Riqueza: 10

Errores: 0

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
	Deito-me		
	Estou		
	Estudo		
	Vou (4) Vamos		

Jantar	Janto		
	Moro		
	Sou (2)		
	Tenho (2)		
Tomar	Tomo (2)		
	Vejo		

Producción 3.7

Verbos en forma personal: 15

Riqueza: 12

Errores: 6 de 6

Infinitivo	Verbo en forma personal		Otras formas
	Forma IL	Forma análisis	
		*almorço [almoço]	um pequeno *almorço
	arrumo		
		*cocinho [cozinho]	
Dormir			
	Faço		
	Vou (4)		
	Janto		
		*leo [leio]	
	Levanto-me		
		*marcho [vou]	
	Tenho		
	Tomo		
		*trabaho	
			*dependiendo

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y Portuguesa**



**A transferência na produção escrita de PLE-FE
(nível iniciação): uma teoria explicativa de ASL.**

Resumo e conclusões.

TESE DE DOUTORAMENTO REALIZADA POR
Dra. Rocío Alonso Rey

DIRETOR DA TESE DE DOUTORAMENTO:
Professor Doutor Ángel Marcos de Dios

Salamanca, 31 de maio de 2011

INDICE

PARTE I: RESUMO.....	5
1. Questões gerais.....	6
2.- As especificidades do processo de ensino/aprendizagem de PLE-FE.....	10
• Capacidade de compreensão alta na LO.....	14
• Percepção indiferenciada da L1/L2.....	14
• Aprendizagem rápida por aproveitamento da L1.....	14
• Afixação imprecisa da L2.....	14
• Capacidade de produção alta na LO.....	15
• Interferências da L1.....	15
• Progressão rápida.....	16
• Fossilização precoce.....	16
3.- Bases teóricas: fundamentos psicolinguísticos e o quadro teórico conexionista/emergentista.....	17
3.1.- A teoria conexionista.....	17
3.2.- A teoria emergentista: o modelo de competição.....	19
4.- Adequação do quadro teórico conexionista / emergentista.....	22
4.1.- As especificidades à luz do quadro conexionista/emergentista.....	22
• Capacidade de compreensão alta na LO.....	22
• Percepção indiferenciada da L1/L2.....	22
• Aprendizagem rápida por aproveitamento da L1.....	22
• Afixação imprecisa da L2.....	23
• Capacidade de produção alta na LO.....	23
• Interferências da L1.....	23
• Progressão rápida.....	23
• Fossilização precoce.....	23
4.2.- A análise dos dados linguísticos.....	24
4.2.1.-Dados de codificação lexical.....	25
- Tipos de erros de influência L1 na codificação lexical.....	26
- Tipos de erros intralinguísticos na codificação lexical.....	27
4.2.2.-Dados de codificação morfológica.....	28
- Tipos de erros de influência L1 na codificação morfológica..	29
- Tipos de erros intralinguísticos na codificação morfológica...30	
4.2.3.- Dados de codificação fonológica.....	31
- Tipos de erros de influência L1 na codificação fonológica.....31	
- Tipos de erros intralinguísticos na codificação fonológica..... 32	

PARTE II: CONCLUSÕES.....	34
1.- Especificidades, princípios teóricos e noção de transferência.....	35
2.- A análise de erros.....	36
3.- A codificação lexical.....	37
4.- A codificação morfológica.....	39
5.- A codificação fonológica.....	41
6.- Os erros COMB.....	42
7.- Os erros MULT.....	43
8.- Erros intralinguísticos ou classe L2.....	44
8.1.- Erros na codificação lexical.....	44
8.2.- Erros na codificação morfológica.....	45
8.3.- Erros na codificação fonológica.....	46
9.- Erros de influência de outra L2 (ou L3).....	46
10.- Implicações didáticas para uma metodologia específica de PLE-FE.....	47

PARTE I
RESUMO

A transferência na produção escrita de PLE-FE (nível iniciação): uma teoria explicativa de ASL.

1.- QUESTÕES GERAIS.

No ensino de português como língua estrangeira a falantes de espanhol (PLE-FE) um dos fenômenos com os que o professor é confrontado é o grande número de erros que encontra na produção oral e escrita dos aprendentes devido à influência do espanhol. A aprendizagem de português por falantes desta língua parece sofrer especialmente os efeitos do que se conhece como transferência, termo geral, que se refere à influência da língua materna ou língua primeira (L1) na aprendizagem de uma língua segunda (L2).

Dentro da área do estudo de português como língua estrangeira para falantes de espanhol, este problema tem especial relevo no âmbito das chamadas “especificidades do processo de ensino-aprendizagem”. Trata-se de uma série de particularidades presentes nesse processo quando comparamos os falantes de espanhol com os falantes de outras línguas maternas.

A influência da L1 parece estar por detrás desses traços próprios da aprendizagem e do uso da língua como elemento facilitador mas também, e em especial, como elemento negativo, que dificulta e pode mesmo chegar a travar a progressão da aprendizagem da língua. A prova mais visível e imediata encontra-se na produção dos aprendentes, na qual se verifica um número elevado de erros causados pela interferência da língua materna.

A lista das especificidades que nos apresentam os diferentes estudos sobre a matéria é baseada nas observações do professor e apenas há dados quantitativos que apoiem essas particularidades. No entanto, o maior problema é que não há um suporte teórico sólido que sustente a definição de tais especificidades.

Por outro lado, as teorias a que se referem pontualmente estes estudos não estão atualizadas, nomeadamente datam do início do desenvolvimento dos estudos na área da investigação da aquisição de segundas línguas (ASL).

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é encontrar um marco teórico, mais moderno e sólido, que permita explicar essas características próprias que encontramos na aprendizagem de português por falantes de espanhol e, em particular, aquelas nas que há uma influência negativa ou transferência da L1.

Por este motivo, fazemos uma revisão das teorias ou hipóteses de aquisição de segundas línguas, nomeadamente aquelas que trabalham explicitamente e segundo um ponto de vista explicativo quanto ao fenómeno da transferência ou trazem importantes contributos para este e que podem ser de utilidade para o seu estudo quando situados na perspectiva do PLE-FE. Além disso, temos em conta as teorias que apresentam a aprendizagem da língua segundo uma perspectiva psicolinguística, já que a aprendizagem é sobretudo um fenómeno desta natureza.

Por outro lado, embora seja possível falar de desatenção teórica por parte do PLE-FE, as próprias teorias de aquisição de segundas línguas nem sempre se revelaram instrumentos eficazes para satisfazer as necessidades explicativas desse fenómeno.

Na base do enquadramento teórico e princípios psicolinguísticos que parecem mais adequados para a explicação das especificidades e, em particular, para a explicação da transferência na produção dos aprendentes encontra-se o quadro conexionista/emergentista.

O conexionismo, como teoria da mente, é o paradigma ou corrente alternativa à visão clássica do simbolismo que está por detrás das teorias inatistas de corte chomskiano. Na ASL o conexionismo teve, desde os anos 90, o estatuto de teoria prometedora, sem que houvesse grande desenvolvimento dessa linha de investigação.

Por sua vez, a linha emergentista, que se desenvolveu dentro do âmbito da psicologia do desenvolvimento, está relacionada e conflui com os pressupostos conexionistas. Um dos modelos emergentistas, o chamado "modelo de competição" (*competition model*) estendeu-se ao âmbito da aquisição de segundas línguas com

interessantes contributos, em especial sob o ponto de vista das necessidades da área de PLE-FE.

Além disso, é necessária também uma visão específica do processamento da língua, não apenas na sua dimensão de aprendizagem, mas também de uso. Os dados, com os que tanto o professor como o investigador são confrontados, são o resultado do processo psicolinguístico chamado produção da linguagem e, portanto, precisamos das ferramentas teóricas que nos permitam compreender e interpretar os dados como resultado do dito processo.

Por outro lado, a necessidade de uma aproximação psicolinguística é relevante, não apenas para o próprio processo de aprendizagem, mas também para o confronto com os dados linguísticos.

Estabelecido esse quadro teórico atualizado, sólido e explicativo do fenómeno, verificamos se satisfaz os requisitos da área de PLE-FE, isto é, se permite explicar as especificidades do processo de aprendizagem observadas nos falantes de espanhol na dimensão linguística do mesmo.

No entanto, o quadro teórico, para além de satisfazer os requisitos derivados do objeto de estudo, deve ser capaz de explicar os dados concretos derivados do uso da língua. O passo seguinte é, portanto, o confronto da teoria com os dados linguísticos para verificar se é capaz de explicar os erros que são encontrados na produção dos aprendentes de PLE-FE.

Desta forma, após a verificação da validade da teoria no seu tratamento do fenómeno da influência de L1, aprofundamos nos assuntos concretos de como e quando se produz essa influência. Os dados linguísticos que utilizamos são de produção escrita e fazem parte de um pequeno *corpus* recolhido para tal efeito. Trata-se de breves composições feitas por estudantes falantes de espanhol que se iniciam no estudo do português. A escolha deste tipo de estudantes e deste tipo de produção é determinada pelas necessidades derivadas do próprio labor de ensino que realizamos desde há alguns anos com alunos deste nível.

Em geral, o docente, relativamente ao resultado da aprendizagem dos alunos, está atento e tem interesse em como facilitar essa aprendizagem e essa tem sido a nossa

posição como docentes, mas antes de propor soluções a determinados assuntos, como seria neste caso a influência da L1, há que conhecer o problema. Isto significa não apenas constatar que aquele existe, isto é, adotar uma posição descritiva, mas saber por que é que se produz; em conclusão, adotar uma posição explicativa.

A ideia que está por detrás deste trabalho é que se queremos corrigir um dos problemas do processo de aprendizagem de PLE-FE, o da influência negativa da L1, temos que saber, em primeiro lugar, por que se produz essa influência. Se desconhecemos as causas que conduzem a esse tipo de erros, as propostas de ação didática que sejam feitas, serão, na melhor das hipóteses, imprecisas e ineficazes.

O confronto da teoria com os dados linguísticos permite verificar a sua validade, mas também aprofundar no próprio fenómeno da transferência, no processamento dos dados, no “porquê” e no “como” se produz no uso da língua. Este confronto é feito segundo uma metodologia de análise adequada aos objetivos, que *a priori* é a que se conhece como análise de erros (AE).

No entanto, como método de análise, este tipo de aproximação aos dados não está isento de problemas, alguns são restrições próprias do tipo de análise, mas outros são derivados de um uso inadequado do mesmo. Tentando não cair nessas inadequações, fazemos uma proposta de classificação dos erros que respeita a natureza psicolinguística do processo de produção, que tem em conta a localização do erro e distingue-a claramente da causa, além de considerar a procedência do material linguístico utilizado.

A partir destes dados, poderemos precisar com mais detalhe o funcionamento desse fenómeno geral chamado transferência que se refere à influência da L1 e ao seu impacto na aprendizagem e na produção de português como língua estrangeira por falantes de espanhol, determinando os tipos de transferência e os níveis em que se produz. Também, e por último, fazer propostas didáticas eficazes, coerentes com uma visão da aprendizagem baseada numa teoria sólida e atualizada de aquisição de segundas línguas.

2.- AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE ENSINO / APRENDIZAGEM DE PLE-FE.

As especificidades são o marco descritivo das condições em que se produz o processo de aprendizagem de português como língua estrangeira no caso dos aprendentes falantes de espanhol. Trata-se de um conjunto de características particulares de dito processo, no caso de falantes de espanhol em comparação com os falantes de outras línguas maternas.

Nos anos 90 foi aberta uma linha de investigação centrada no processo de ensino/aprendizagem da língua que trouxe uma mudança de perspectiva e uma renovação metodológica. Nessa linha estão inseridos os estudos sobre as especificidades, quer seja como quadro geral das especificidades em conjunto¹, quer como estudos para o tratamento de alguma delas em particular².

Há que salientar que a maioria dos trabalhos nesta linha de investigação se baseiam na observação direta dos docentes e não há apenas dados quantitativos. Por outro lado, trata-se de uma lista de especificidades não articulada, o seu tratamento não é sistemático e muitas vezes as especificidades são tratadas isoladamente. Por último, são feitas sob a perspectiva do professor, isto é, expõem aquilo com o que o professor é confrontado na sala de aula, e são utilizadas como justificação da necessidade de uma renovação da metodologia de ensino de português a falantes de espanhol.

A partir dos trabalhos que estudam as especificidades do processo de ensino aprendizagem é feita uma proposta de redefinição sob uma perspectiva psicolinguística,

¹ V. Almeida Filho, J. C. de P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Em J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes; Ferreira, I. (1995). A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? Em J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com os espanhol* (pp. 39-48). Campinas: Pontes; Eced Minguillón, L. (1999). Português-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas. Em J. M^a Becerra, P. Barros, A. Martínez y J. A. Molina Redondo (Eds.), *La enseñanza de segundas lenguas* (pp. 163-170). Granada: Universidad de Granada.

² V. Ferreira, I. (1997). Interface português/espanhol. Em J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 141-151). Campinas: Pontes; Santos, P. (1998). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em M. J. Cunha y P. Santos (Orgs.), *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros* (pp. 49-57). Brasília: Ednub; Jensen, J. B. (1989). On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72(4), 848-852 ou Gavilanes Laso, J. L. (1996). Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. Em *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (pp. 175-187). Cáceres: Universidad de Extremadura, entre outros.

que atende a uma visão dinâmica do processo -baseada no modelo multidimensional de Meisel, Clahsen e Pieneman³-, e que tem em conta os três grandes processos psicolinguísticos envolvidos, a saber, compreensão, aprendizagem e produção da língua.

A primeira grande distinção na classificação (mostrada na fig. 1) diz respeito aos dois grandes processos envolvidos: ensino e aprendizagem. De forma que há especificidades próprias do processo de aprendizagem, chamadas especificidades internas, e especificidades próprias do processo de ensino, chamadas especificidades externas.

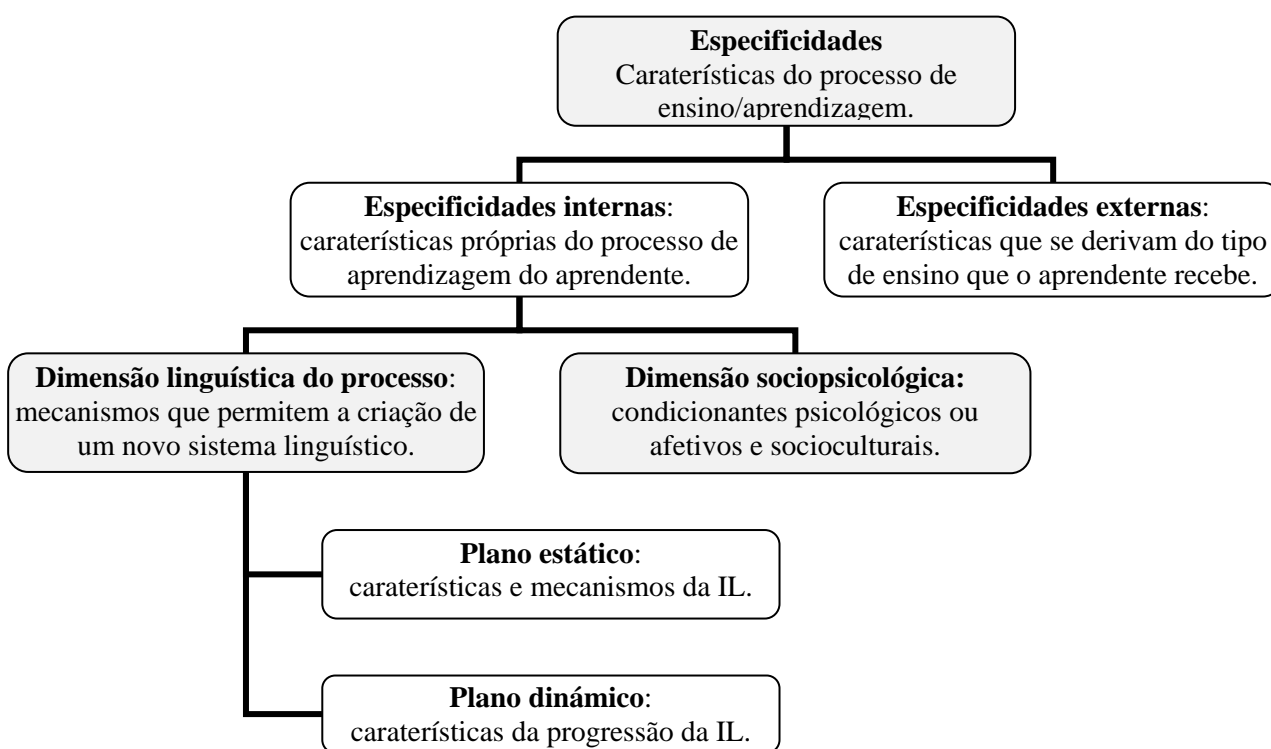


Fig. 1.- Especificidades do processo de ensino/aprendizagem.

As especificidades externas têm a ver com o processo de ensino, com as formas de ensino utilizadas e o contexto ou condições em que este decorre. A particularidade apontada diz respeito à inadequação dos materiais e programas utilizados com estes falantes, que estão pensados para falantes de outras línguas. Por outro lado, é assinalado que, por vezes, os grupos são heterogéneos, isto é, nem sempre estão constituídos por

³ V. Meisel, J. M.; Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 109-135.

falantes com uma só língua materna, o que faz com que seja necessário utilizar esses materiais não específicos e mais gerais com este tipo de falantes.

A escolha deste tipo de materiais e programas, que não atendem às particularidades deste tipo de falantes, tem repercussões negativas na aprendizagem. Os alunos neste tipo de contextos ficam desmotivados porque a progressão da aula não se adapta às suas capacidades, o ritmo da aula é demasiado lento e não se exploram todas as potencialidades de desenvolvimento que têm estes aprendentes.

As especificidades internas são divididas segundo duas dimensões do processo, a dimensão linguística propriamente dita, que tem a ver com os mecanismos de criação e uso da IL, e a dimensão sociopsicológica, que está relacionada com condicionantes psicológicas (ou afetivas) e socioculturais e que se refere ao estado psicológico do falante de espanhol.

A dimensão psicológica é na que menos se tem aprofundado e a que está menos sistematizada. A proposta de classificação sistematiza o apontado nas investigações nos seguintes termos:

- sensação de controlo da aprendizagem, segundo a qual o aprendente manifesta segurança perante a tarefa de aprendizagem dado que os seus conhecimentos prévios lhe simplificam essa tarefa; desta forma teríamos um alto grau de segurança no processo de aprendizagem;
- sensação de controlo da comunicação (compreensão e produção), segundo a qual o aprendente tem uns níveis baixos de ansiedade nas situações comunicativas porque consegue compreender e ser compreendido.

Por outro lado, haveria que ter em conta o grau de motivação, que tem a ver com a vontade de aprendizagem e o interesse por essa mesma aprendizagem que apresenta o aprendente. Considera-se que a motivação dos aprendentes é alta nos estádios iniciais.

Na parte negativa da dimensão psicológica está a “facilidade enganosa” de Almeida⁴ ou o “mito da facilidade” de Ferreira⁵. Este fenómeno descreve um estado psicológico prototípico do aprendente que se traduz na seguinte equação: “é parecido”

⁴ *Op. cit.*

⁵ *Op. cit.*

igual a “é fácil”. De tal forma que o aprendente tem a sensação de que a aprendizagem e uso da LO estará simplificada pela proximidade linguística e não será preciso fazer um grande esforço⁶.

O fenómeno da transferência e a sua manifestação como interferência na produção dos aprendentes pertence à dimensão linguística do processo. Nesta dimensão encontram-se os mecanismos que permitem a criação e uso do novo sistema linguístico e são estabelecidos dois planos:

- o plano estático, que diz respeito à IL num ponto ou estágio determinado, onde observaríamos como está configurado o sistema nesse momento e os mecanismos que nele intervêm;
- o plano dinâmico, que corresponde à sucessão de diferentes ILs ou etapas do desenvolvimento, refere-se progressão da aprendizagem.

Especificidades linguísticas do plano estático	
<u>Compreensão:</u>	capacidade de compreensão alta na LO. perceção indiferenciada da L1/L2.
<u>Conhecimento L2:</u>	aprendizagem rápida por aproveitamento da L1. afixação imprecisa da L2.
<u>Produção:</u>	capacidade de produção alta na LO. interferências da L1.

Fig. 2.- Esquema das especificidades linguísticas do plano estático.

Dentro do plano estático, são considerados os três grandes processos psicolinguísticos envolvidos: compreensão, construção do conhecimento da L2 (ou

⁶ Esta especificidade é desenvolvida e quantificada em Alonso Rey, R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios portugueses*, 4, 11-38.

aprendizagem) e produção. Em cada par, o primeiro elemento é uma vantagem para o aprendente falante de espanhol e o segundo é uma desvantagem⁷.

- **Capacidade de compreensão alta na LO.**

A capacidade de compreensão alta, também chamada inteligibilidade⁸, entendimento⁹ ou compreensibilidade¹⁰ diz respeito à facilidade que o falante de espanhol tem para compreender o português em comparação com os aprendentes de outras línguas¹¹.

- **Perceção indiferenciada da L1/L2.**

Esta especificidade deriva de uma reanálise do “conhecimento movediço” de Almeida¹², Ferreira¹³ e Santos¹⁴. Há distinções ou elementos do sistema da LO que o aprendente não percebe porque essas diferenças não existem na sua LM, de forma que esses erros são sistemáticos na produção, não há variabilidade individual.

- **Aprendizagem rápida por aproveitamento da L1.**

O conhecimento que o aprendente tem da sua própria LM é uma ajuda na construção do sistema da nova língua. Dado que português e espanhol são línguas próximas e há coincidência parcial na organização desses sistemas, não é necessário que parte do sistema seja reconstruído e armazenado.

- **Afixação imprecisa da L2.**

A afixação imprecisa ou conhecimento movediço refere-se ao facto de que o conhecimento da L2 que o aprendente tem é instável e é interferido pelas unidades e

⁷ Também se tem falado em características paradoxas, contraditórias ou simplesmente positivas e negativas (V. Ferreira, I. (1997). Interface português/espanhol. Em J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 141-151). Campinas: Pontes; Simões, A. y Kelm, O. (1991). O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74, 654-665 ou Teixeira-Leal, L. (1977). The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania*, 60, 82-87, entre outros).

⁸ Jensen *op. cit.*; Gavilanes *op. cit.*

⁹ Ferreira *op. cit.*

¹⁰ Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.

¹¹ Os resultados chegam a uma percentagem de 50% num estudo realizado por Jensen *op. cit.*

¹² Almeida *op. cit.*

¹³ Ferreira *op. cit.*

¹⁴ Santos *op. cit.*

estruturas da L1. Nomeadamente, português e espanhol entram em conflito e, em ocasiões, o elemento utilizado tem a forma ou uso da L1. Nestes casos há variação individual ao contrário do que acontece na perceção indiferenciada.

- **Capacidade de produção alta na LO.**

O aprendente falante de espanhol desenvolve mais rapidamente a sua capacidade de produção do que os aprendentes com outras línguas maternas mais distantes do português. São capazes de se comunicar oralmente e por escrito na L2 após um curto período de instrução.

- **Interferências da L1.**

O aparecimento de erros na produção não é sempre causado pela L1, isto é, as formas desviadas nem sempre são interferências do espanhol, mas são os erros mais óbvios e os mais numerosos.

Esta especificidade aponta concretamente para a quantidade de erros de interferência da LM, até ao ponto de considerar que o que normalmente observamos é o uso do espanhol com algumas pinceladas de português¹⁵.

Especificidades linguísticas do plano dinâmico

Desenvolvimento: progressão rápida.
 fossilização precoce.

Fig. 3.- Esquema das especificidades linguísticas do plano dinâmico.

Dentro do plano dinâmico são consideradas as características que dizem respeito à progressão da aprendizagem. Igual que no caso das especificidades do plano estático, o primeiro elemento do par é uma vantagem para o aprendente falante de espanhol e o segundo é uma desvantagem.

¹⁵ *Op. cit.*

- **Progressão rápida.**

Esta especificidade supõe que o avanço ou progressão na LO é realizada mais rapidamente, no que diz respeito aos primeiros estádios da IL, nos falantes de espanhol quando comparados com os falantes de línguas tipologicamente mais distantes.

- **Fossilização precoce.**

Ferreira¹⁶ e Santos¹⁷ são as autoras que com maior pormenor estudaram este fenómeno localizado no plano dinâmico. A fossilização é definida como um ponto ou nível em que o aprendente deixa de progredir em direção à LO e mantém formas e usos da LM. Este fenómeno apresenta três características no caso dos falantes de espanhol:

- o estágio em que se produz, a fossilização: acontece em fases iniciais do processo de aprendizagem;
- independência do tipo de contato com a língua: a fossilização ocorre independentemente do facto de que se trate de um contato formal ou informal com a língua;
- independência de fatores positivos: a IL do aprendente falante de espanhol fossiliza embora haja aspetos positivos (de tipo sociopsicológico) para o avanço da IL.

Nos estudos sobre estas especificidades, considera-se que a proximidade entre as duas línguas é o fenómeno que está por detrás dessas particularidades. Neste trabalho defendemos que efetivamente é o fenómeno de base mas não tem poder explicativo por si próprio, no sentido de que não é causa efetiva, no entanto, podemos dizer que é a matéria prima.

A causa pela qual se produzem essas especificidades, em rigor, tem a ver com mecanismos que permitem o aproveitamento dessa proximidade. Dito mecanismo é o que se conhece como transferência, no sentido amplo de influência da L1. A transferência é portanto o mecanismo que a partir da proximidade linguística explica as especificidades do processo na sua dimensão linguística.

¹⁶ *Op. cit.*

¹⁷ *Op. cit.*

Por outro lado, para compreender esse processo é necessário um quadro teórico adequado no qual inserir esse mecanismo. A nossa proposta é a do quadro conexionista/emergentista.

Esse marco responde às questões fundamentais que, do ponto de vista teórico, decorrem das especificidades e empiricamente permite explicar os mecanismos que estão por detrás dos erros encontrados no *corpus* nos que há influência da L1. Da mesma forma, o marco teórico permite a explicação dos erros em que haveria outras causas ou mecanismos nos que não intervém a L1.

3.- BASES TEÓRICAS: FUNDAMENTOS PSICOLINGUÍSTICOS E O QUADRO TEÓRICO CONEXIONISTA/ EMERGENTISTA.

3.1.- A teoria conexionista.

O conexionismo é uma teoria sobre a mente que considera que esta é um sistema computacional que processa a informação e responde ao meio através desse processamento. Esta teoria é uma abordagem alternativa à visão do cognitivismo clássico ou simbolismo.

As três questões centrais para o conexionismo são:

- as representações mentais e a estrutura da mente,
- o modo de processamento,
- a aprendizagem.

Para o conexionismo, o sistema é composto por um conjunto de unidades interligadas que formam uma rede e que interagem entre elas. Essas redes constituem a arquitetura da mente e as representações mentais são o resultado da atividade dessas redes. Essa atividade consiste em cálculos de valores numéricos que transformam sinais ou impulsos de entrada em sinais de saída.

Uma das características dessas representações mentais é que são representações distribuídas no sentido de que a informação está repartida entre as unidades do sistema e

cada unidade funciona independentemente das outras. Por outro lado, são representações graduais no sentido de que há um conjunto de unidades ativadas (um padrão) mas não há categorias discretas.

Assim, a memória está distribuída por todo o sistema e é armazenada parcialmente nestas unidades. Uma consequência é que quando uma unidade deixa de funcionar, o efeito não é catastrófico, o sistema não entra em colapso; só teria repercussões na precisão e eficácia da rede. Uma outra consequência é que desta forma se explica a tolerância às falhas relativamente aos dados: a memória é capaz de recuperar informação mesmo quando os dados são confusos, incompletos ou erróneos.

Os modelos conexionistas propõem simulações de redes para explicar os fenómenos em causa e partem de um esquema geral da ligação ou “conexão” entre as unidades. Estas unidades são análogas aos neurónios, que processam os impulsos nervosos: recebem um sinal, se este é suficientemente forte, ativam-se e transmitem esse sinal aos neurónios vizinhos com os que estão interligados. Neste sentido é uma teoria de inspiração biológica.

Relativamente ao modo de processamento, este é caracterizado por ser distribuído, porquanto está repartido ou distribuído entre as unidades, e por ser paralelo, porquanto as unidades operam cooperativa e simultaneamente. Cada unidade, independentemente das outras, realiza a sua própria computação segundo a ativação recebida. Assim a rede age em conjunto realizando ao mesmo tempo múltiplas operações ou computações.

No que diz respeito à aprendizagem e continuando com o modelo biológico, a aprendizagem tem a ver cerebralmente com a modificação da intensidade da sinapse entre os neurónios. Nestas redes a aprendizagem consiste em encontrar a correspondência entre as unidades de entrada e as unidades de saída, ajustando os pesos ou a força da ligação entre elas.

3.2.- A teoria emergentista: o modelo de competição.

A teoria emergentista situa-se no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, no seu estudo da aquisição da linguagem, e oferece uma visão da aprendizagem que serve como ponto de referência para enquadrar a aprendizagem de segundas línguas, sem que isto implique uma identidade entre a aprendizagem de uma e outra.

Para esta abordagem a dotação genética e a aprendizagem associativa não determinam totalmente as capacidades humanas. Há mudanças que são possíveis a partir da interação entre subsistemas não dirigidos a um fim determinado e essas habilidades ou capacidades podem ser reutilizadas para novos fins, como seria o caso da linguagem. Nomeadamente para o emergentismo, as mudanças no desenvolvimento permitem, para além de novos objetivos adaptativos, a emergência de novas estruturas e habilidades.

O modelo de competição (*competition model*) de MacWhinney é um modelo ou teoria da aquisição e processamento da língua em cuja versão de 2008 apresenta um modelo unificado que estende a sua explicação do desenvolvimento a outros fenómenos linguísticos como o da ASL¹⁸.

A ideia principal do modelo é, como o nome indica, a competição: o processamento é competitivo no sentido darwinista clássico. Cada espécie adapta-se a um habitat e neste os indivíduos competem entre eles, ao mesmo tempo que cooperam contra outras espécies¹⁹. Por exemplo, na compreensão há competência ao ouvir o sinal da fala; nomeadamente, as propriedades físicas do sinal são analisadas, são estabelecidos conjuntos de propriedades fonéticas que correspondem a vários segmentos da língua e a competição ocorre entre as possíveis lexicalizações das informações auditivas.

Para este modelo o “léxicon” é o maior controlador da segmentação da fala e tanto este processamento como a aprendizagem são baseados em “marcas” (*cues*) que apoiam a seleção das unidades que competem e que são também sinais ou indicadores de determinados conteúdos funcionais.

¹⁸ MacWhinney, B. (2008). A unified model. En N. Ellis y P. Robinson (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 341-371). Lawrence: Erlbaum Press.

¹⁹ MacWhinney, B. (1988). Competition and teachability. En R. Schiefelbusch y M. Rice (Eds.), *The teachability of language* (pp. 63-104). Nueva York: CUP.

Por outro lado, a aprendizagem da língua consiste na aquisição, em primeiro lugar, da estrutura conceitual da língua; por exemplo, nas crianças, estaríamos perante a construção da topografia de um mundo semântico interno. O passo a seguir seria a construção do léxico: as associações entre os sons ou “padrões fonológicos” e os conceitos das entradas lexicais. Na construção das associações há três grandes processos: segmentação (reconhecimento das sequências ou padrões fonológicos das entradas), codificação (estabelecimento da ligação entre o padrão fonológico e o conjunto de traços semânticos, que corresponde à aprendizagem e é determinada pelo *input*) e a extração de marcas (para delimitar os limites da topografia semântica).

Li *et al.*²⁰ desenvolvem uma rede neuronal para a explicação do desenvolvimento léxico, isto é, uma simulação da aquisição do léxico na linha dos modelos conexionistas, baseada nesta teoria.

MacWhinney²¹ considera esta teoria como um quadro válido e adequado para a explicação da aquisição da L2 (nomeadamente propõe que a aprendizagem ocorre pela interação de três elementos: *input*, aprendente e contexto de interação), que é desenvolvido por Hernández *et al.*²² para o bilinguismo e por MacWhinney²³ para ASL.

O novo sistema linguístico é considerado como um módulo emergente que compete com o sistema linguístico prévio da LM em termos gerais. A aprendizagem do léxico começa com a associação da forma L2 (*tortuga*) com a forma da L1 (*turtle*) - fase (a) na figura-.

²⁰ Li, P.; Farkas, I. e MacWhinney, B. (2004). Early lexical development in a self-organizing neural network. *Neural Networks*, 17, 1345-1362.

²¹ MacWhinney, B. (2002). The competition model: the input, the context and the brain. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 69-90). Cambridge: CUP.

²² Hernández, A.; Li, P. e MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in cognitive Sciences*, 9, 220-225.

²³ MacWhinney (2008) *op. cit.*

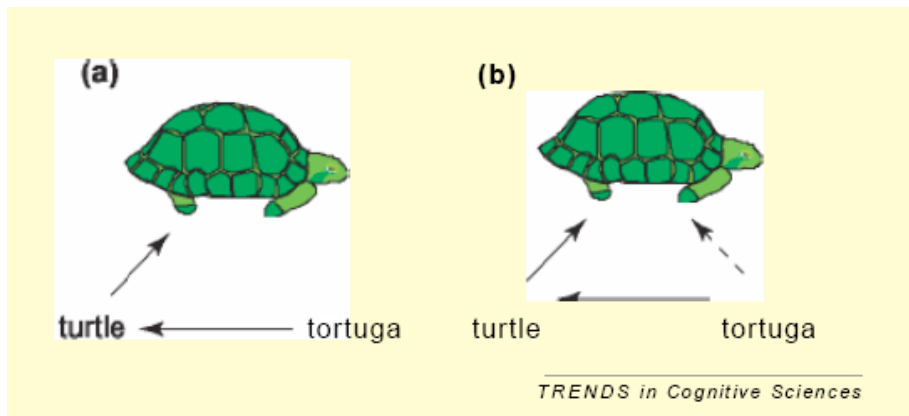


Fig. 1.- Fases da aprendizagem lexical de Hernández *et al.* (2005).

Conforme as formas L2 ganham força, são estabelecidas ligações diretas entre o significado e a forma L2 - fase (b) -.

O ponto de partida no caso do aprendente adulto é, portanto, um universo conceitual já construído e assente. Uma forma de conseguir um rápido progresso inicial é a transferência desse mundo conceitual em massa para a L2: é o que se conhece como “transferência parasitária”. O resultado é uma mistura de formas da L2 num mapa da L1.

Uma outra noção fundamental do modelo, que serve para a explicação dos efeitos da transferência e da fossilização, é a de “entrenchamento” (*entrenchment*). O entrenchamento é um fenómeno que deriva da prática repetida de uma determinada habilidade. Essa prática conduz à consolidação, à automatização ou “entrenchamento” e será mais difícil variar ou bloquear essa operação. O entrenchamento combinado com a transferência causaria a fossilização.

4.- ADEQUAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO CONEXIONISTA / EMERGENTISTA.

4.1.- As especificidades à luz do quadro conexionista / emergentista.

O quadro teórico é capaz de dar uma explicação sobre as especificidades da dimensão linguística nos seguintes termos:

- **Capacidade de compreensão alta na L0.**

O processamento para a compreensão é um processo associativo entre diferentes redes ou níveis que é baseado na procura de correspondências perante um determinado *input*. Dado um determinado sinal, são analisadas as suas propriedades e são reconhecidas unidades ou padrões que se ativam e competem entre si como diferentes possibilidades de lexicalização. Se o elemento não coincide com as unidades ativadas, procura-se alguma correspondência aproximada.

Dada a proximidade linguística entre espanhol e português, com um elevado número de formas semelhantes, o processador pode atribuir uma função (significado ou valor) às unidades de *input* da L2.

Caso não haja uma forma próxima, o sistema gera “hipóteses de significado”, com base em outros dados (por exemplo o contexto, o conhecimento do mundo, etc.)

- **Perceção indiferenciada da L1/L2.**

A perceção indiferenciada seria uma consequência do modo de processamento de procura de correspondência que eventualmente pode não “ler” algumas das diferenças entre as duas línguas, dado que o sistema está treinado para resolver a interpretação de *input* incompleto.

- **Aprendizagem rápida por aproveitamento da L1.**

A transferência positiva ou aproveitamento dos conhecimentos prévios é um mecanismo de aprendizagem que opera no nível do conhecimento ou representação e é o resultado do processamento para a compreensão ou contato com os dados linguísticos.

- **Afixação imprecisa da L2.**

A afixação imprecisa é interpretada em termos de competição entre unidades ou padrões. Os novos padrões devem consolidar-se em termos de peso ou força para serem mais competitivos face às formas da L1. Com a consolidação dos novos padrões emergirá um novo sistema linguístico estável.

- **Capacidade de produção alta na LO.**

Esta capacidade é uma consequência lógica do anterior: se o aprendente tem uma capacidade de compreensão alta, processa melhor o *input* e tem mais elementos disponíveis para poder construir a L2. Por outro lado, no momento de desenvolver o conhecimento da L2, encontra uma base na L1 sobre a qual pode incorporar os novos elementos. Desta forma, o aprendente tem potencialmente uma grande quantidade de recursos face à produção, isto é, para a transmissão de mensagens.

- **Interferências da L1.**

A percepção indiferenciada e a afixação imprecisa são dois dos mecanismos que conduzem ao uso incorreto de formas da L1 na produção da L2. Portanto, uma parte das interferências são o resultado de um tipo de processamento para a compreensão, outra parte são resultado da competição na seleção dos padrões ou unidades (uma terceira fonte de interferências da L1 é desenvolvida a partir da análise dos dados linguísticos).

- **Progressão rápida.**

O facto de existirem conhecimentos comuns entre ambas as línguas, que facilitam essa progressão, é interpretado em termos conexionistas/emergentistas como a existência de padrões e unidades utilizáveis para a construção e uso da LO, que aceleram essa progressão inicial.

- **Fossilização precoce.**

Os fenómenos que determinam a fossilização são a transferência (uso dos conhecimentos da L1) e o entrincheiramento (automatização ou grau de consolidação dos padrões).

O facto de que, num determinado ponto, a progressão seja mais lenta ou se “trave” é o esperado quando os conhecimentos da L1 não podem dar conta dos fenómenos ou padrões da L2 ou quando se trata de padrões entrincheirados da L1. Em qualquer caso, o facto de que num determinado momento haja uma progressão rápida não implica que todo o desenvolvimento tenha que ser feito necessariamente a essa “velocidade”.

4.2.- A análise dos dados linguísticos.

A motivação teórica da nossa análise é, como já assinalámos, confrontar com os dados linguísticos de produção escrita as propostas sobre a influência da L1 do quadro teórico conexionista/emergentista, verificar se esse quadro permite explicar os erros nos que se percebe essa possível influência a partir das interpretações dos fenómenos que o quadro fornece.

A nossa análise ocupa-se dos erros que se encontram no verbo em forma pessoal e em três níveis de construção do mesmo, a saber, codificação lexical, codificação morfológica e codificação fonológica (e grafemática, dado que é o tipo de unidade na que se materializam as formas linguísticas do *corpus*). Nestes níveis, localiza-se o erro do ponto de vista do processamento linguístico, localização que faz parte da fase da descrição do erro.

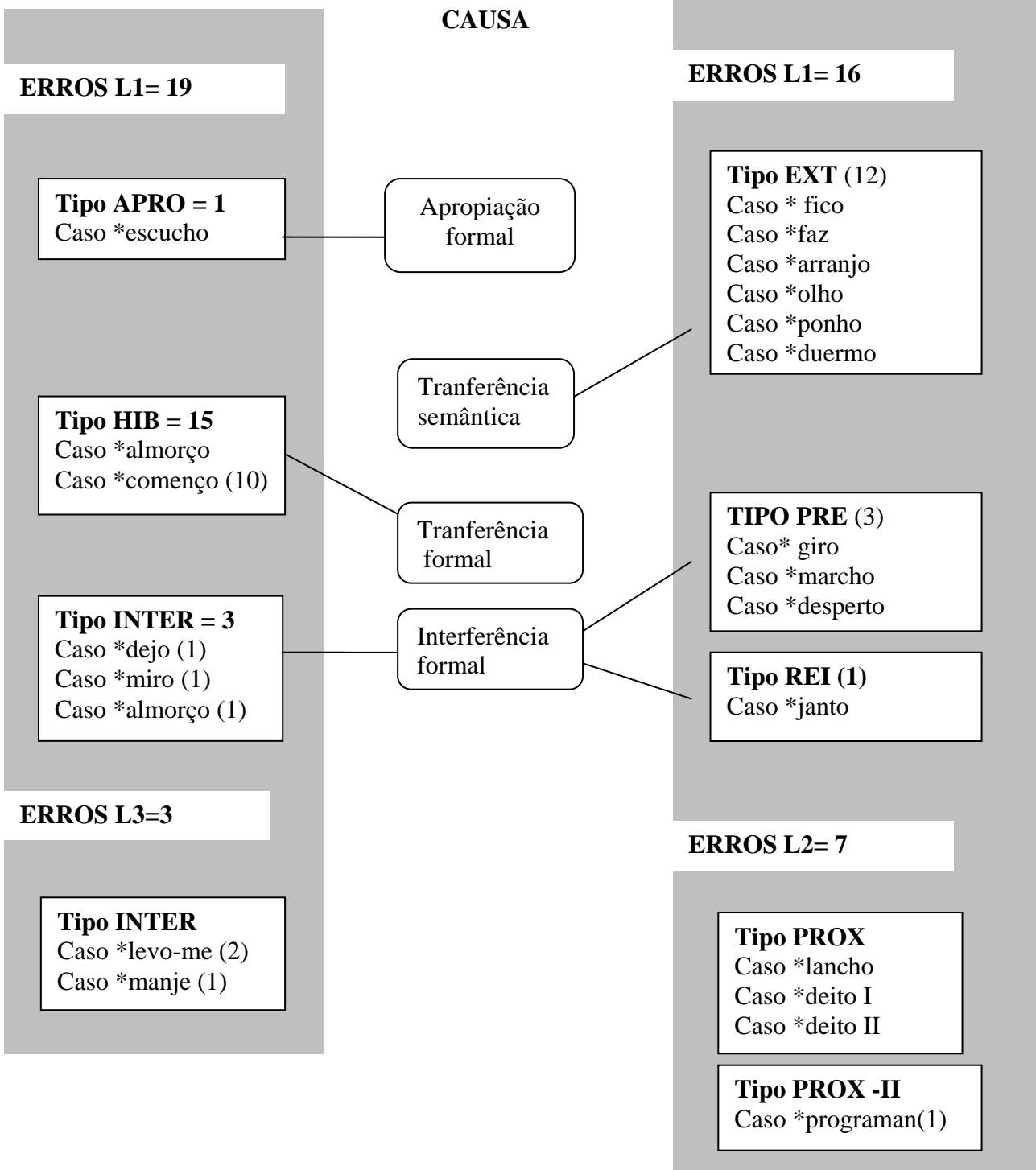
Um segundo elemento da classificação diz respeito à fonte dos materiais linguísticos que o sistema processa, nomeadamente L1, L2 (como LO) e eventualmente uma outra L2 que denominamos L3, de forma que temos três classes básicas de erros: classe L1, classe L2 (ou erros intralinguísticos) e classe L3. No entanto, os materiais linguísticos utilizados podem não ser discrimináveis, é o que acontece na classe COMB, onde o material pode pertencer a duas das fontes sem que seja possível estabelecer se uma delas é determinante. O terceiro elemento da classificação é puramente explicativo e diz respeito aos mecanismos que explicam a desviação, isto é, a causa do erro. Neste ponto surge um outro tipo de erros, os erros MULT, nos quais os diferentes mecanismos ou forças se combinam para conduzir a esse resultado.

Os dados obtidos para cada um dos níveis da análise são os que se seguem.

4.2.1.-Dados de codificação lexical.

Localizados no lexema

Localizados no significado



▪ **Tipos de erros de influência L1 na codificação lexical**

Tipo APRO: há um lexema L1 ativado, sem competência. Não há ativação paralela com um elemento da IL porque a forma L2 é desconhecida.

Caso *escucho.

Tipo INTER: um lexema L1 compete com um lexema L2 e obtém saída o padrão L1 por interferência da forma L1 que está em ativação paralela.

Caso *dejo.

Tipo HIB: a IL armazenou e ativou um lexema desviado com influência da forma L1. Esta produziu-se no momento de reconhecer a forma lexical do elemento em causa, houve uma transferência na aprendizagem de tipo formal.

Caso *almoço.

TIPO PRE: um lexema ativado pela L1, que na L2 corresponde a um outro significado mas não faz parte da IL, compete com a forma L2 e obtém saída.

Caso *giro.

Tipo EXT: um lexema L2 toma o significado da forma L1 com a que está associado. Trata-se de extensões do significado L1 a um lexema L2 por transferência semântica. A identidade semântica para um significado é a base para que se produza a transferência de outros significados atribuídos à L1.

Caso *fico.

Tipo REI: um lexema de identidade formal (partilhado pela L1 e a L2) toma o significado da forma L1. Esta forma, que compete com outra de L2, recebe mais ativação pela identidade formal estabelecida com a L2. A ligação com o significado que tem na L2 não é suficientemente forte.

Caso *janto.

▪ **Tipos de erros intralinguísticos na codificação lexical**

Tipo PROX: a forma da L2 desviada está próxima semanticamente, pelo que recebe ativação, compete com a forma correta e obtém saída. O tipo de relação semântica pode ser de vários tipos:

- Campo semântico. Caso *lancho.
- Antonímia. Caso *deito.

Tipo PROX-II: a forma da IL partilha traços semânticos com a forma esperada, que não faz parte dos conhecimentos do aprendente. Seria um tipo de apropriação intralinguística.

Caso *programan.

4.2.2.-Dados de codificação morfológica.

Localizados no lexema

CAUSA

Localizados no significado

ERROS L1= 15

Tipo INTER de R = 13

Caso *fago (6)
 Caso *duermo (1)
 Caso *salgo (5)
 Caso *tenemos (1)

Tipo INTER de MORF

Caso *va (2)

ERROS L3=1

Tipo INTER de MORF

Caso *manje (1)

ERROS COMBI = 5

Tipo SIMP de R =4

Caso *veo (1)
 Caso *leo (1)
 Caso *dormo (1)
 Caso *veu (1)

Tipo SIMP de MORF

Caso *sae (1)

ERROS L2=19

Tipo REG = 4

Caso *despo (3)
 Caso *fazo (1)

Tipo HIPER = 3

Caso *ponhemos (1)
 Caso *tenhe (1)
 Caso *lejemos (1)

Tipo ANA=12

Caso *venho (1)
 Caso *conduço (1)
 Caso *finaliço (1)
 Caso *veio (6)
 Caso *lejo (2)
 Caso *lejemos (1)

Interferência
 formal

Outras

ERROS L1= 4

Tipo VALP1=1

Caso *és (1)

Tipo MARC=2

Caso *gosta (2)

Tipo SEL =1

Caso *temos (1)

ERROS L2=9

TIPO PER =8

Caso* despe (1)
 Caso *volta (4)
 Caso *sai (3)

Tipo TEMP=1

Caso *tome (1)

- **Tipos de erros de influência L1 na codificação morfológica**

Tipo INTER de R: na seleção da forma morfológica para o radical, uma forma da L2 e uma forma da L1 competem em ativação paralela e o resultado é uma forma desviada com traços da L1.

Caso *fago.

Tipo INTER de MORF: na seleção de morfema competem uma forma da L2 e uma forma da L1 em ativação paralela e o resultado é uma forma desviada com traços da L1.

Caso *va.

Tipo VALP1: uma forma morfológica da IL, baseada na L2, compete com uma forma da L1. O resultado é uma forma desviada de padrão L1 que não se corresponde com o valor que essa forma tem na L2, isto é, trata-se de uma forma L1/L2 com valor da L1.

Caso *és.

Tipo MARC: é projetado um morfema que tem as propriedades sintático/semânticas do verbo da L1. O resultado é uma forma morfológica com um morfema de pessoa incorreto para a L2.

Caso *gosta.

Tipo SEL: é projetada uma forma morfológica com propriedades determinadas pelo marco sintático da L1. O resultado é uma forma morfológica associada a um tempo que não corresponde à L2 mas à L1.

Caso *temos.

▪ **Tipos de erros intralinguísticos na codificação morfológica**

Tipo IPAR: erro na forma morfológica (seleção de forma R ou Mem) em que a forma escolhida faz parte do paradigma do verbo e o tempo verbal ativado. Há dois grupos:

- **Subtipo REG:** com seleção de uma forma regular.

Caso **despo*.

- **Subtipo HIPER:** com seleção de uma forma irregular.

Caso **ponhemos*.

Tipo ANA: erro na forma morfológica (escolha de forma R ou Mem) em que a forma escolhida procede do paradigma de outro verbo.

Caso **venho*.

Tipo PER: a projeção de forma-função não é estável na L2, a forma escolhida não corresponde ao valor de pessoa ativado.

Caso **despe*.

Tipo TEMP: a projeção de forma-função não é estável na L2, a forma escolhida não corresponde ao morfema da LO.

Caso **tome*.

4.2.3.- Dados de codificação fonológica.

CAUSA

ERROS L1= 25

Tipo FON = 16

Caso *conduço (1)
Caso *finaliço (1)

Caso *escobo (1)
Caso *cocinho (1)

Caso *veio (6)
Caso *leio (2)
Caso *lejemos (1)
Caso *fazo (1)
Caso *vejho (1)
Caso *veijo

Transferência fonológica

Area fonológica desviada

Tipo PRO =5

Caso *asisto y simil (5)

Tipo SUST =1

Caso *almorzo (1)

Tipo PMG=2

Caso * programan (1)
Caso * ten (1)

Tipo HIB-1 = 1

Caso *teñho

Interferência grafemática

ERROS L3=1

Tipo SUST

Caso *travalho (1)

ERROS L2= 6

Tipo OPC=2

Caso *levantou

Tipo INC=2

Caso *trabaho
Caso *comenco

Tipo HIB-2 =2

Caso *vehjo
Caso *veijo

ERROS COMB= 1

Tipo PRO =1

Caso *veu

- **Tipos de erros de influência L1 na codificação fonológica**

Tipo FON: uso de uma grafia desviada derivada de um fonema desviado no mapa fonológico de IL por influência da L1 no processo de compreensão/aprendizagem da L2. A resolução pode ser de projeção de grafema L2, projeção de grafema L1/L2 ou de projeção da IL.

Caso *conduço.

Tipo PRO: uso de uma grafia desviada num lexema comum por ativação de uma projeção de fonema-grafema L1 em paralelo a uma projeção de L2. Trata-se de um lexema L1/L2 com um grafema que não corresponde à L2.

Caso *asisto.

Tipo SUST: uso de uma grafia desviada que segue o padrão L1 que corresponde à forma ativada em paralelo.

Caso *almorzo.

Tipo HIB-1: uso de uma grafia desviada que combina o grafema da forma L1 ativada em paralelo com o grafema de L2.

Caso *teñho.

Tipo PMG: uso de uma grafia desviada que responde a uma seleção de marco grafemático de L1.

Caso *programan.

- **Tipos de erros intralinguísticos na codificação fonológica.**

Tipo OPC: a forma desviada é o resultado da competência entre dois padrões grafemáticos associados a um fonema da IL.

Caso *levantou.

Tipo INC: a forma desviada é o resultado de um erro na materialização da unidade gráfica como representação escrita.

- **Subtipo DIG:** omissão de uma grafia.

Caso **trabaho*.

- **Subtipo TRAZ:** omissão do traço de uma grafia.

Caso **comenco*.

Tipo HIB: dois grafemas da L2 competem em paralelo e os dois obtêm saída (pelo menos parcial).

Caso **vejho*.

PARTE II
CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

1.- Especificidades, princípios teóricos e noção de transferência.

O termo transferência ou interferência da L1 é insuficiente para nos referirmos às múltiplas formas em que a influência da L1 se manifesta na aprendizagem de PLE-FE, nas especificidades deste tipo de aprendentes. Trata-se de um termo muito impreciso e geral que abrange uma série de mecanismos e processos da aprendizagem variados na sua atuação e funcionamento. Se considerarmos que a aprendizagem de uma língua é um processo multidimensional, sob uma perspectiva psicolinguística, temos que considerar que existe uma primeira dimensão, que é o processo de compreensão, pela qual em situações de comunicação, a partir de um *input*, os dados são interpretados para a reconstrução da mensagem. Este primeiro processo é a chave que abre a segunda dimensão, o processo de aprendizagem, que depende do anterior. Os dados da L2 que se aprendem neste processo não correspondem necessariamente aos dados da LO, não têm a mesma projeção de forma e função que corresponde à L2, mas trata-se de formas próprias do novo sistema ou sistema em construção que se denomina IL. O terceiro processo ou dimensão corresponde à produção, ao uso desses conhecimentos da IL, do que se aprendeu na fase anterior, em situações de comunicação. A influência da L1 poderá manifestar-se nestas três dimensões.

A construção da IL e os processos de compreensão e produção operam com os dados do *input* da L2 como LO, mas não apenas com eles. O sistema linguístico funciona também com dados da L1 e eventualmente doutras L2. O uso de dados linguísticos que não são da LO junto de dados da LO na construção da IL, isto é, o uso desses dados como conhecimento da IL é o que chamamos transferência.

A transferência da L1 é um mecanismo de aprendizagem que consiste no aproveitamento de padrões L1 por parte da IL, isto é, das unidades e regras da L1, como conhecimentos linguísticos prévios, que são utilizadas na reconstrução do novo sistema linguístico.

Em termos gerais, a experiência linguística prévia condiciona a nossa forma de processar os dados, da mesma forma que noutros domínios cognitivos as nossas

experiências prévias condicionam a nossa forma de confrontar as novas situações. Neste sentido, a transferência é um mecanismo de aprendizagem a partir da experiência ou dos conhecimentos prévios.

Por outro lado, a influência da L1 manifesta-se como outro fenómeno diferente, resultado de um mecanismo de processamento específico dos dados linguísticos. Trata-se do mecanismo de competição a partir da ativação recebida pelas unidades ou padrões. Este mecanismo é o que faz a seleção dos dados de processamento, neste caso, dos conhecimentos linguísticos. Estes conhecimentos estão distribuídos nas redes ou mapas associativos que organizam e armazenam os padrões linguísticos (as unidades e regras). Dos padrões ativados, o que receba mais ativação ganhará a competição e será selecionado.

Nessa competição presente no processamento da língua, quando os dados linguísticos da L1 recebem mais ativação do que os dados da L2 e são selecionados, estamos perante um fenómeno de interferência. Na análise de erros, foram encontrados estes dois tipos de influência de L1 (e mais um terceiro tipo).

2.- A análise de erros.

Consideramos que, apesar das suas limitações, a análise de erros é um instrumento válido para nos aproximarmos dos fenómenos e mecanismos que estão por detrás da aprendizagem de uma língua.

A isto há que acrescentar que o que determina a sua validade e utilidade no estudo da construção da IL é mais o seu uso adequado do que o método de análise por si próprio. Para que haja esse uso adequado, é necessária uma motivação teórica clara e, obviamente, um quadro teórico sólido e coerente que suporte as interpretações dos fenómenos que acarretam esses resultados na produção linguística.

3.- A codificação lexical.

A influência da L1 manifesta-se como mecanismo de aprendizagem de tipo parasitário pela qual se utilizam materiais ou padrões linguísticos pré-existentes para compreender e, a partir dos quais, aprender a L2, construir a IL.

Este mecanismo, que é baseado na compreensão, realiza duas operações que partem da distinção forma-função das projeções mínimas:

- operação de correspondência formal, pela qual se procuram coincidências formais que permitam reconhecer o elemento e recriar um novo padrão formal;
- operação de correspondência semântica, a qual, a partir de uma associação formal, estabelece a sua função, isto é, opera como transferência de função ou transferência semântica.

Na operação de correspondência formal pode acontecer que o sistema encontre um padrão formal novo ou um padrão que coincida com um padrão já armazenado. No primeiro caso, há uma associação formal dos dois elementos (“cadeira” é uma outra forma de dizer “*silla*”)

No segundo caso, no que o sistema reconhece a identidade formal de um elemento, não se cria um novo padrão, só se armazena o novo dado, que neste caso seria a etiqueta de língua ou ligação L2 (“*mesa*” é a forma da L1 e da L2). Nos dois casos, o que se aprende são projeções e se a função se reconhece, é estabelecida a relação entre os elementos, seja a associação, seja a correspondência.

Portanto, a forma da L1 é aproveitada para estabelecer uma associação (*silla* – “cadeira”) ou é usada para armazenar projeções L2 por correspondência (*mesa*). Por outro lado, isto depende das correspondências que o sistema encontre e, como se pode ver no exemplo “*mesa*” (com /s/ em espanhol e com /z/ em português), são identificações baseadas nos dados do sistema linguístico (que não tem um fonema /z/), não nos dados do linguista (que sabe que há um fonema /z/ na LO).

No que diz respeito ao conhecimento ou mapa léxico-concetuial, é sobre este que se produz a reconstrução da IL e é transferido em bloco. Neste sentido, falamos de transferência semântica: o mapa léxico-concetuial da L1 é aceite para a L2, para a

projeção de forma-função até que não se demonstre o contrário. Haveria transferência semântica porque o mapa permite interpretar os significados a transmitir e os erros tipo EXT são uma prova da existência deste mecanismo.

No que diz respeito à operação de correspondência formal, no mecanismo de identidade formal, a transferência pode ser negativa (no sentido em que o resultado não coincide com a L2) e temos evidência disto nos erros tipo HIB. Por sua vez, o mecanismo de associação é também uma forma de influência da L1 no processamento e pode levar a desvios nos resultados, como se verifica nos erros tipo REI, onde a forma lexical L1 influi no significado atribuído na produção; aqui falaríamos em transferência formal que causa uma desviação no significado.

Por outro lado, a influência da L1 pode produzir-se no processamento para a produção pela competência de unidades. Este tipo de influência é o que se chama interferência. Desta forma, nos erros tipo INTER as formas L1 e L2 competem e ganha a primeira.

Finalmente, os erros tipo APRO remetem para uma configuração da IL na qual não houve *input* do elemento L2, portanto não há competição com a L2. Não há interferência, mas também não houve transferência formal de associação nem de correspondência. É um terceiro tipo de influência da L1 que é chamada “apropriação”.

A influência da L1, portanto, apresenta-se no nível léxico como:

- interferência, nos erros tipo INTER e tipo REI,
- transferência, nos erros tipo HIB e tipo EXT,
- apropriação, nos erros tipo APRO.

Assim, temos erros localizados na forma ou lexema que:

- correspondem a desvios na produção e refletem lacunas no conhecimento da L2 por falta de *input* de um determinado elemento, nos erros APRO;
- correspondem a desvios na produção e refletem padrões da L2 que não são competitivos e estão em fase de consolidação, nos erros tipo INTER;

- correspondem a desvios na aprendizagem e implicam uma forma desviada armazenada como forma da IL, nos erros tipo HIB.

Por outra parte, há erros localizados na função ou significado que:

- correspondem a desvios na aprendizagem que implicam o armazenamento de uma forma da L2 como projeção de significado L1, nos erros EXT;

- correspondem a desvios na produção e reflectem o uso de significados da L1 por transferência formal, isto é, por coincidência na forma lexical, nos erros tipo REI.

Este último tipo de erro mostra que há erros no significado cuja causa não é semântica mas formal. Por outro lado, há duas fases na aprendizagem formal da palavra relativamente ao significado: a projeção parasitária ou dependente da forma L1 e a projeção não dependente da forma L1. A existência dessa primeira fase de forma parasitária é evidenciada nos erros tipo EXT, nos casos sem relação de proximidade formal entre L1 e L2.

4.- A codificação morfológica.

Na codificação morfológica, pela natureza dos elementos em causa, o panorama é mais complexo, já que se processam mais dados em conjunto:

- no nível do significado ou função, são ativados vários tipos de significados gramaticais que possuem diferentes valores, no nosso caso de pessoa e de tempo;

- no nível da forma há formas de memória e formas de construção, estas últimas formadas por dois tipos de unidades diferentes R+MORF.

O domínio morfológico é considerado, em geral, como um âmbito de atuação mais intralinguístico do que interlinguístico, no entanto há influência da L1 desde o momento em que há base para a transferência no nível funcional, isto é, porque ambas línguas partilham projeções de forma-função, neste domínio, no que diz respeito a significados gramaticais e aos seus valores associados e à sua ligação com determinadas unidades ou padrões formais.

Na codificação morfológica, a influência da L1 manifesta-se no plano formal e no plano do significado gramatical como interferência. Esta é de tipo formal e consiste na seleção de um padrão L1 que compete com o padrão da L2. A interferência manifesta-se da seguinte forma:

- seleção de padrão de forma morfológica da L1, que se localiza e influi na seleção da forma morfológica da IL nos erros INTER;
- seleção de padrão de forma morfológica L1, que influi na atribuição de significado, nos erros tipo VALP1 (há interferência formal que se reflete no significado como no tipo REI na codificação lexical).

No que diz respeito à influência de L1 na função:

- não há interferência dos valores de pessoa porque os valores ativados são coincidentes;
- não há interferência de valor temporal porque o tempo usado nas produções é, salvo raras exceções, o presente do indicativo e esse valor é coincidente.

No entanto, há erros localizados no tempo selecionado, nos quais haveria influência da L1 de tipo a determinar, que não corresponde ao nível morfológico. São os erros tipo MARC e SEL. No caso dos primeiros, a influência da L1 está associada às propriedades de seleção do verbo armazenadas no lema (possivelmente extensões dessas propriedades por coincidência formal e de significado lexical). No caso do erro SEL, a influência estaria associada às propriedades de marco sintático da L1. O quadro teórico desenvolvido não permite ir mais além e fica para futuros desenvolvimentos que incluam a codificação sintática.

O erro denominado VALP1 é a contrapartida morfológica dos erros tipo REI da codificação lexical: um mecanismo de interferência formal, pela ativação de forma L1 em competição com a forma da IL/L2, provoca uma desviação no significado desse elemento em termos de configuração da LO.

5.- A codificação fonológica.

No terceiro nível de processamento para a produção, na codificação fonológica, distinguem-se as projeções das formas em dois mapas diferentes e interligados: o mapa fonémico e o mapa grafemático. Este último é aquele no que se projetam as formas do nível anterior e é uma representação convencional dos fonemas de uma língua. Neste nível de processamento, os elementos em causa são os mapas e as projeções de um mapa no outro (projeções de fonema-grafema e projeções específicas de palavra), sem esquecer os padrões de marco para as seleções de cada mapa.

A localização do erro nestes casos pode ser:

- fonológica, nos erros FON,
- na projeção fonema-grafema, nos erros PRO e SUST,
- grafemática, nos erros HIB-1 e PMG.

O facto de que os erros estejam localizados na projeção fonema-grafema ou relacionados com o mapa grafemático não é óbice para que haja erros na configuração do mapa fonológico, na delimitação das unidades. No entanto o fonema em causa pode não ser desviante relativamente à projeção ou seleção grafemática. Isto é o que acontece com os erros PRO, SUST e PMG.

A influência da L1 manifesta-se da seguinte forma:

- transferência, nos erros tipo FON,
- interferência, nos erros tipo SUST, tipo PRO, tipo PMG e tipo HIB-1.

Os erros tipo FON estão baseados em reconstruções de sequências fonológicas e fonemas, que necessitam um estudo específico da produção oral, mas consideramos que são fonemas da IL transferidos da L1, no sentido de que apontam para os fonemas fornecidos pelo mapa L1, da mesma forma que no plano lexical o mapa concetual da L1 é transferido para a IL.

Nesta classificação, dado que é produção escrita, não há erros fonológicos em produção mas sim em níveis processuais anteriores. Esta distinção entre níveis

processuais, localização dentro do nível e causa é a que permite falar de erros fonológicos na análise da produção escrita, sem cair nas inadequações que se podem derivar nas taxonomias de erros que não distinguem causa e localização.

6.- Os erros COMB.

Outro problema das tipologias da AE é a atribuição de uma causa única a uma desviação. Uma taxonomia de erros não deveria ser considerada como um móvel com gavetas onde pôr os erros mas como um mapa que nos conduz até às causas dos erros, por um lado, e a partir delas, às ações didáticas a realizar.

Nos erros de classe COMB encontram-se soluções nas quais a fonte pode ser tanto a L1 como a L2. Um exemplo muito claro é a regularização na codificação morfológica nos erros tipo SIMP de R e de MORF: há um lexema comum para o qual competem uma forma regular e uma forma irregular. Esta última é um padrão no que se modifica o anterior de alguma maneira. Pode considerar-se que competem duas formas num nível ou que há competição interna nessa forma. Por exemplo: que "veo" compete com "vejo" ou que "J" compete com "Ø", e ambas afirmações são certas. Nestes erros, a forma simples e o fenómeno de simplificação são aplicados a material linguístico que é tanto L1 como L2.

É frequente supor que se um erro aparece nos falantes nativos, esse erro é intralinguístico, que a causa não é a influência da L1 e que são erros próprios do desenvolvimento da IL que opera com dados da L2. A questão é que a língua que se usa na construção é a fonte de dados linguísticos, mas a língua não é o mecanismo que causa os erros. O que conduz ao erro é o modo em que se usam os dados.

A regularização é um fenómeno independente da língua em causa, a chave é o material linguístico sobre o que se aplica, isto é, os dados com os que funciona. No caso de línguas próximas como espanhol e português, o que pode acontecer - e acontece - é que os dados provêm de ambas as línguas por correspondência das unidades em causa. Em conclusão, é o mesmo que acontece com a interferência, que obedece a um mecanismo de competição e este pode ter como fonte a L1 ou a L2.

Por outro lado, a regularização é também um tipo de resultado da competição, sob o ponto de vista do tipo de forma selecionada e não do ponto de vista da língua usada.

7.- Os erros MULT.

Os erros MULT são outra resposta ao problema das taxonomias de causa única e são erros que mostram mais vivamente o processamento multinível distribuído e paralelo do que são resultado as produções, o uso da língua em geral e, em último termo, a aprendizagem da língua.

Nestes casos, uma desviação é causada por forças combinadas ou mecanismos de seleção diferentes de processamentos distintos. No *corpus* encontramos fundamentalmente combinações de erros de codificação morfológica (CM) com erros de codificação fonológica (CF).

A relação entre as forças que atuam neles é diferente:

- o erro fonológico favorece a transferência no nível morfológico, alimenta forças desviantes convergentes da própria L2 (que poderiam funcionar por conta própria)

Tipo CM (ANA) + CF (FON)

Caso *finaliço, caso *veio, caso *lejo, ...

Tipo CM (REG) + CF (FON)

Caso *fazo.

Nestes erros podemos ver como um erro tipo INTRA opera com dados de desviação L1, neste sentido, o erro L1 alimenta o erro INTRA.

- um erro morfológico é a base para que seja visível o erro FON (que depois, por sua parte, alimenta um erro morfológico).

Tipo: CM (HIPER + ANA) + CF (FON) subtipo 3.

Caso *lejemos.

No que diz respeito à relação entre erros INTRA e L1, podemos ver o fenómeno contrário ao comentado anteriormente: um erro de classe INTRA dá azo a um erro de classe L1. Além disso, este erro vai conduzir a outro erro L2.

Neste ponto, manifesta-se claramente a complexidade do processamento, pelas vias abertas; e, ao mesmo tempo, a sua simplicidade, porquanto está a funcionar com dois mecanismos: uso de dados (L1 ou L2) em competição na produção (mecanismo de interferência) e uso de dados L1 na aprendizagem (mecanismo de transferência).

8.- Erros intralinguísticos ou classe L2.

O quadro teórico emergentista/conexionista permite também explicar erros que, no início, ficavam de fora dos objetivos deste trabalho. Isto demonstra que a capacidade explicativa do quadro vai além da influência da L1 e abunda na sua adequação como base teórica para nos aproximar ao PLE-FE.

8.1.- Erros na codificação lexical.

Nos erros tipo PROX a forma da IL ativada para um determinado significado não recebe suficiente ativação e ganha a competição outra forma da L2. Este mecanismo pode ser visto como uma forma de interferência intralinguística, na que competem vários elementos L2. Nos casos com esta interferência interna, a causa é semântica e a base para essa transferência está nos traços semânticos comuns que estão ativados.

Os erros PROX-II são parecidos com os erros tipo APRO de L1, porquanto o sistema deve reagir à falta de um elemento. Este mecanismo resolve este tipo de problemas na produção que, se não se resolvem, conduzem ao colapso do processamento e ao bloqueio ou interrupção da comunicação. Em APRO de L1 são usados conhecimentos de fonte L1, em PROX-II são usados conhecimentos da L2.

No que diz respeito à codificação morfológica, há também erros nos que a IL é construída a partir de dados da L2 sem intervenção da L1. Os erros tipo IPAR e ANA

são erros na forma morfológica e a diferença entre eles é determinada pela procedência do padrão dentro das opções que os dados da L2 fornecem ao sistema. Podem ser considerados também como resultado de um mecanismo de interferência pelo qual um determinado tipo de padrão se impõe a outro na competição (da mesma forma que nos erros de tipo INTER da classe L1).

Por sua vez, dentro de IPAR temos erros tipo REG, como simplificação por seleção de forma regular, frente a erros tipo HIPER, com seleção de forma irregular.

8.2.- Erros na codificação morfológica.

Encontram-se erros com repercussões na função nos que não se verifica a transferência positiva da L1. Relativamente a esta afirmação, há que fazer uma apreciação fundamental: não se verifica a transferência de projeção forma-função de morfemas, mas há transferência da rotina de construção de forma morfológica.

O codificador sabe que tem que projetar R+MORF, se não tivesse esse padrão adquirido poderia projetar uma forma *tom (para "tomar", sem morfema). O que falta por resolver é que há morfema de tempo e morfema de pessoa e as respetivas projeções para cada valor.

No erro tipo PER, o sistema já identificou o morfema de tempo mas tem problemas com o morfema de pessoa. Esta ordem de aquisição é explicável a partir da teoria 4-M²⁴.

Em TEMP o sistema está a trabalhar ainda com a separação de morfemas. Isto implica que a transferência não funciona em bloco, aliás, a transferência integra-se conforme os elementos são reconhecidos, isto é, conforme recebe dados e os processa.

Neste sentido, sob o nosso ponto de vista, o estágio 0 não é o conhecimento da L1, como propõe a hipótese *full transfer* dentro das teorias gerativistas de ASL. O estágio 0 é um período de reconstrução baseado nos dados L2, sendo que a L1 permite tal reconstrução mediante as operações de correspondência formal e atribuição de

²⁴ Myers-Scotton, C. e Jake, J. (2000). Four types of morpheme: evidence from aphasia, code switching and second-language acquisition. *Linguistics*, 38(6), 1053-1100.

significado. De certa forma, seria um sistema de árvores mínimas mas de reconhecimento a partir da L1.

8.3.- Erros na codificação fonológica.

No que diz respeito à codificação fonológica, ao contrário da anterior, esta tem sido considerada uma área de atuação da influência da L1, no entanto também podemos encontrar soluções com base na L2 sem intervenção da L1.

Os erros tipo OPC permitem falar de novo de interferência interlinguística como competição entre padrões, no âmbito das projeções fonema-grafema neste caso. Por sua vez, os erros tipo INC e HIB estão situados no âmbito da ativação dos sistemas neuromusculares, que, num determinado momento, podem falhar. Desta forma, não há um erro nos sistemas de processamento linguístico, mas na ligação ou caminho que vai do nível propriamente linguístico até ao sistema de atuação correspondente, que não processa corretamente as instruções.

No caso de HIB, há sobreprodução porquanto se dá saída a mais elementos que os necessários e, no caso de INC, há infraprodução porquanto são produzidos menos elementos que os precisos.

Além disso, HIB apresenta resultados com base em L1 (HIB-1 de classe L1 com competição entre unidades ativadas por L1 e L2), mas também resultados com base em L2 (HIB-2 de classe L2 com competição apenas entre elementos ativados de L2).

9.- Erros de influência de outra L2 (ou L3).

No *corpus* encontramos também erros cuja fonte é outra L2 do aprendente, mas com uma incidência limitada. O quadro teórico permite explicá-los desde o momento em que se trata de padrões linguísticos ou conhecimentos fornecidos pelo sistema para cumprir com os objetivos comunicativos de processamento, como acontece com os padrões da L1. No entanto, no caso da L3, os padrões estão menos "entrincheirados" do que os da L1.

Estas desviações foram encontradas nos erros tipo INTER, na codificação lexical, e nos erros tipo INTER de MORF, na codificação morfológica. Nestes casos, haveria interferência como resultado da competição na ativação em paralelo com elementos L3 e LO.

Este tipo de erros, que costumam aparecer nos níveis iniciais, são indícios da validade da nossa proposta teórica de que o sistema se serve dos materiais linguísticos disponíveis.

10.- Implicações didáticas para uma metodologia específica de PLE-FE.

Ao longo do trabalho, salientámos que as classificações de erros e qualquer reflexão virada para a ação didática está destinada parcialmente ao fracasso se não estiver baseada numa explicação consistente e coerente dos erros que apenas pode fornecer um quadro teórico sólido.

O problema fundamental do PLE-FE, face ao ensino, tem sido a influência da L1 como efeito negativo no processo de aprendizagem, causada pela proximidade formal entre ambas as línguas. Para minimizar esses efeitos negativos, propomos um conjunto de medidas ou estratégias de ação didática. No momento de fazer tais propostas há que compreender, em primeiro lugar, os mecanismos e causas de tais incidências na produção e na aprendizagem, isto é, compreender o fenómeno da influência da L1 e a sua forma de operar no/s processamento/s da L2. Caso contrário, as propostas seriam imprecisas ou pouco eficazes, no melhor dos casos.

Como já vimos na classificação de erros, não há um único modo de influência da L1 sobre a IL, encontrámos como mínimo três mecanismos diferentes: apropriação, transferência e interferência que, dada a sua diferente natureza, necessitam diferentes estratégias de ação didática.

Outro elemento fundamental são os dados da L1 e L2 que se utilizam na IL para o processamento. Dependendo dos dados que entrem no processamento para a produção num determinado ponto, os caminhos da desviação variarão e, com eles, as medidas a tomar.

Em termos gerais, um erro de apropriação tem, como condição primeira para ser corrigido, que na aprendizagem seja recebido *input* do elemento.

Um erro de transferência, dado que o sistema não processa determinadas distinções ou projeções necessárias para o sistema ou para um mapa concreto da L2, passa por tornar visíveis essas distinções mediante estratégias de focalização. Tais distinções devem mostrar não apenas a diferença nas projeções e as suas marcas, mas também devem contribuir ativamente à criação de novos padrões. Essa focalização é contrastiva no seu modo de proceder, no sentido em que a L1 não tem que estar presente nas atividades.

Fazemos, portanto, a distinção entre atividades de objetivo contrastivo, onde o foco está num elemento em que L1 e L2 diferem, e atividades de desenho contrastivo, nas que se usam L1 e L2 (por exemplo exercícios de tradução L1 - L2) para o objetivo que for (entre eles também o objetivo contrastivo).

Por sua vez, os erros de interferência, que se produzem por competência entre padrões L1 e L2, precisam de estratégias viradas para a consolidação das novas projeções, reforçando as ligações em *input* e *output*.

Retomando a questão das atividades de focalização, nos casos de interferência podemos focalizar o próprio erro em atividades de autocorreção do aprendente. Dado que “sabe” ou conhece essas formas, se fornecemos o *feedback* de incorreto, o aprendente é obrigado a resolver um problema, a encontrar por si próprio a resposta que possui no seu conhecimento da IL, em vez de ser um mero espectador da correção que é feita pelo professor. No primeiro caso, a recuperação do padrão concreto é necessária e implica que seja consciente; no segundo não chega necessariamente a sê-lo. Além disso, a focalização permite que o próprio aprendente desenhe estratégias de controlo da produção.

Esta visão geral estabelece quais são as estratégias mais adequadas ou eficazes para corrigir esses erros, no entanto isto não quer dizer que outras não levem pelo mesmo caminho. De facto, a aquisição de uma língua é baseada no *input* não controlado derivado das situações comunicativas com que o aprendente se encontra. O que se faz no ensino/aprendizagem é assinalar um caminho mediante um programa que seleciona essas situações comunicativas ou, simplesmente, o tipo de *input* a partir de outros

critérios, como o gramatical. Falamos em consequência de estratégias mais eficazes “face a” e “a partir de” a construção da IL. Por exemplo: se um determinado padrão da L2 faz parte da IL, não faz sentido utilizar estratégias de focalização para delimitar o padrão, dado que já está presente.

O outro elemento a ter em conta é a configuração de conhecimentos em que se produz o erro. Assim, por exemplo, se é um erro multinível, haverá que ter em conta a relação entre as duas forças, se há que neutralizar primeiro uma e depois a outra ou se é possível fazer a correção das duas ao mesmo tempo; ou mesmo se essa correção pode funcionar no momento da progressão em que se encontra a IL.