

Capítulo 2

El campo de investigación de la ASL

CONTENIDO DEL CAPÍTULO 2:

- Introducción: El campo de investigación de la ASL
- Visión histórica de algunas hipótesis de la ASL
 - El análisis contrastivo—*Ejercicio 1*
 - El análisis de errores y los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas
 - La marcadez—*Ejercicio 2*
- Otras hipótesis más recientes sobre la ASL
 - La hipótesis relacionada al *input*—*Ejercicio 3*
 - La hipótesis de fijar la atención—*Ejercicio 4*
 - La hipótesis interaccionista—*Ejercicio 5*
 - La hipótesis de variabilidad
 - La teoría sociocultural; la teoría de práctica
- Algunos procesos relacionados con la ASL
 - La transferencia—*Ejercicio 6*
 - La simplificación/regularización/sobregeneralización—*Ejercicio 7*
 - Algunos principios de aprendizaje
 - El valor comunicativo—*Ejercicio 8*
 - El uso de expresiones fijas—*Ejercicio 9*
- El impacto del campo de la ASL en la pedagogía
 - El papel del maestro: expectativas; corrección de errores; retroalimentación
 - El papel del estudiante: actividades
 - La influencia de las investigaciones de la ASL en los materiales de clase
- Repaso
 - Ejercicios finales
 - Para pensar y discutir
 - Términos importantes
 - Obras consultadas



INTRODUCCIÓN: EL CAMPO DE INVESTIGACIÓN DE LA ASL

El campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas (ASL) es el área lingüística que actualmente tiene mayor vínculo con el campo pedagógico

de la enseñanza de lenguas. En este capítulo abordamos tres subáreas importantes de la ASL: (a) algunas hipótesis importantes que intentan explicar la adquisición de elementos lingüísticos en la interlengua; (b) algunos procesos de la ASL; y (c) el impacto del campo de la ASL en la pedagogía. Para un resumen excelente del campo de la lingüística aplicada y la ASL en relación al español, véase Lafford (2000).



VISIÓN HISTÓRICA DE ALGUNAS HIPÓTESIS IMPORTANTES DENTRO DEL CAMPO DE LA ASL

❖ El análisis contrastivo ❖

El Capítulo 1 hizo alusión a la hipótesis del análisis contrastivo y su impacto en la formulación de la metodología ALM. A pesar del paulatino desuso de la ALM a lo largo de las décadas, esta hipótesis todavía tiene mucho valor a la hora de explicar por qué los estudiantes enfrentan tantas dificultades con ciertas partes de la lengua y no con otras (Stockwell, Bowen y Martin 1965). La hipótesis predice que el estudiante va a tener más dificultad con aquellos elementos de la L2 que son muy diferentes a la L1, que funcionan de maneras diferentes en las dos lenguas o que no existen en una de las dos lenguas. Es decir, esta hipótesis aseguraba que todos los errores se debían a las diferencias de la L1. Por ejemplo, para el anglohablante algunos de los elementos difíciles del español son el pretérito y el imperfecto, los pronombres enclíticos, el subjuntivo, los verbos copulativos *ser* y *estar* y la flexibilidad del orden de palabras en español. Todos estos elementos son muy diferentes o inexistentes en inglés. El anglohablante enfrentará menos dificultades para aprender o entender los cognados verdaderos (e.g., *hospital*—*hospital*), o elementos sintácticos como el futuro perifrástico (*voy a comer*/I am going to eat), el pluscuamperfecto (*había comido*/he had eaten) y construcciones adverbiales como las comparaciones de igualdad (*es tan alto como ella*/he is as tall as she) porque son muy semejantes en las dos lenguas. Ello sugiere la existencia de una jerarquía de dificultad en la L2 que se basa en los principios del aprendizaje humano. Según la hipótesis del análisis contrastivo, lo más fácil de aprender si se sigue la jerarquía es aquello que cuenta con un **par** en la otra lengua, mientras por otro lado lo más difícil es aquello que cae dentro de categorías diferentes entre las cuales el estudiante tiene que distinguir; por ejemplo, el pretérito y el imperfecto en español.

Existe amplia evidencia de que el estudiante, en este caso el anglohablante que estudia el español, depende mucho de su conocimiento sobre la L1, al cual recurre al enfrentarse a la L2. Si la L1 es muy diferente de la L2, habrá menos transferencia. Esta transferencia suele facilitarle al estudiante la tarea de entender la L2. Pero como vemos en la próxima sección, también existe mucha evidencia de que el estudiante no siempre transfiere todo su conocimiento de la L1 ni lo aplica a todos los contextos. Muchos de los errores que cometen los estudiantes no se deben a la transferencia sino a otros procesos como la simplificación y la sobregeneralización, las cuales veremos con más detalle en otra sección de este capítulo.

par
match

◆ Ejercicio 1: Un análisis contrastivo

Según el análisis contrastivo, ¿cuáles de los siguientes elementos lingüísticos son más difíciles de aprender para los anglohablantes que estudian el español? ¿Y los más fáciles? ¿Por qué?

1. por/para
2. el subjuntivo (por ejemplo, quiero que vengas.)
3. los pronombres él, ella, nosotros
4. los pronombres tú, Ud.
5. el significado del verbo poder
6. los sonidos [č], [a], [k], [s], [y]
7. los sonidos [rr], [p], [ð], [β]

FIGURA 2.1. La jerarquía de dificultad entre estudiantes anglohablantes del español según el análisis contrastivo (cf. Brown 1987)

Más fácil	Nivel	Categoría	Ejemplo (ing → esp)
	0	La transferencia No hay diferencia o contraste entre L1 y L2	<i>hospital, animal</i> <i>he had lived/había vivido</i>
	1	La coalescencia Dos elementos en la L1 se representan por uno solo en la L2	<i>his/her/their → su</i>
	2	La subdiferenciación Cierta elemento de la L1 no existe en la L2	<i>auxiliary do → ø</i>
	3	La reinterpretación Cierta elemento de la L1 tiene otra forma o distribución en la L2	<i>indefinite article</i> <i>required → uso variable según el significado (Juan es (un) doctor.)</i>
	4	La sobrediferenciación Cierta elemento de la L1 guarda poca o ninguna semejanza con el de la L2	<i>definite article not required → uso requerido en ciertos contextos (Man is mortal./El hombre es mortal.)</i>
	5	La división Cierta elemento de la L1 se expresa con dos elementos o más en la L2	<i>to be → ser, estar</i>

Más difícil

❖ El análisis de errores y los estudios sobre el orden de adquisición de morfemas ❖

Como señala Lafford (2000), los investigadores comenzaron a analizar los errores cometidos por estudiantes de español como L2 en los años 70. Con este tipo de análisis, conocido como el análisis de errores, se constató que los errores no se derivan siempre del contraste entre las dos lenguas. Si el estudiante dice:

(1) *María bonita.

no podemos atribuir la falta del verbo copulativo a la transferencia del inglés:

(2) *Mary is pretty.* **Mary pretty.*

Además, casi al mismo tiempo, Selinker (1972) propuso estudiar no solo los errores, sino también lo que el estudiante logra adquirir en su interlengua. Entre los estudios al respecto, encontramos el de VanPatten (1984) sobre el orden de adquisición de los pronombres enclíticos. En vista de este y otros estudios, los lingüistas tuvieron que recurrir a otras explicaciones para las secuencias en la adquisición de morfemas que encontraron. Se dieron cuenta de que el análisis contrastivo no proveía una explicación adecuada para explicar la secuencia de adquisición. Se empezó a poner énfasis en lo que el estudiante era capaz de hacer y que los errores ya no se veían como algo que era imprescindible evitar.

❖ La marcadez ❖

La teoría de la marcadez tuvo su origen en la fonología, que incluye el estudio de los rasgos que se asocian con los diferentes sonidos pertenecientes a una misma familia. El enfoque pasó de lo que hace el maestro a lo que hace el estudiante. La teoría de la marcadez cabe bien con esa orientación. Por ejemplo, vemos que en el caso de *gato* / *gata*, el uso de *gato* es más frecuente, más básico, y menos 'marcado' que *gata* en el sentido de restricciones que limitan su uso. Aunque las dos palabras se derivan de la misma idea prototípica, *gata* se usa menos porque se refiere solo a la hembra; por eso, es más marcada—connota más información específica. Es una palabra menos usada, menos básica, etc.

Lo anterior es una introducción breve al concepto de la marcadez, el cual es mucho más complejo en su totalidad. Lo presentamos únicamente para que el lector vea cómo se puede aplicar dicho concepto al aprendizaje de una L2 y así conseguir otra posible explicación de la manera en que el estudiante adquiere una L2. Se sabe que la mayoría de los estudiantes de español adquieren los elementos lingüísticos de la L2 siguiendo más o menos un mismo orden. Por ejemplo, veamos una secuencia que salió a relucir en los estudios de VanPatten (1985; 1987), Ryan (1991) y Ryan y Lafford (1992) con respecto al uso de los verbos copulativos *ser* y *estar* por parte de estudiantes anglohablantes de español (cf. Guntermann 1992). En el estudio de VanPatten (1985, 1987), los participantes eran principiantes de español al nivel universitario en un año regular de clases de español. Las observaciones fueron hechas con base en exámenes, juicios gramaticales, composiciones, exámenes orales y observaciones de las interacciones en clase (véase la Figura 2.2).

juicio gramatical
to evaluate the
grammaticality of
something based on
one's intuitions

FIGURA 2.2. Orden de adquisición de ser y estar (VanPatten 1987)**El comienzo de la adquisición ↓**

(i) Ausencia de <u>ser</u> o <u>estar</u>	* <u>Juan gordo</u> . (o simplemente <u>Gordo</u> .)
(ii) Uso sobregeneralizado de <u>ser</u>	* <u>Juan es aquí</u> . (Esta etapa dura más tiempo.)
(iii) Ausencia de <u>estar</u> antes de adjetivos de condición	* <u>Juan bien</u> . (o simplemente <u>Bien</u> .)
(iv) Uso de <u>estar</u> con el gerundio	<u>Juan está comiendo</u> .
(v) Uso de <u>estar</u> en lugar de <u>ser</u>	* <u>Juan está estudiante</u> .
(vi) Uso de <u>estar</u> en lugar de <u>ser</u> con adverbios locativos	<u>Juan está aquí</u> .
(vii) Uso de <u>estar</u> con adjetivos de condición	<u>Juan está bien</u> .

VanPatten, B. Foreign Language Learning: A Research Perspective (1987).
Permission by author

Si tomamos este orden de ser y estar como evidencia de la marcidez, da la impresión de que ser es más básico, más frecuente, y menos restringido en su uso y por lo tanto, menos marcado, que estar. Estar, en cambio, tiene más restricciones; es decir, es la forma más marcada, y por ello los estudiantes se demoran más en adquirirla. Se dice que el orden de adquisición en general consiste en primero adquirir las formas menos marcadas y luego, las más marcadas. Ello indica que los estudiantes aprenden ser primero, puesto que representa la forma menos marcada, y luego los usos menos marcados de estar.

Sin embargo, el orden de adquisición de ser y estar reflejado en el ejemplo puede tener una explicación no solo en términos de la teoría de la marcidez, sino también en términos de otras teorías y conceptos. VanPatten (1987) comenta que, en el caso del orden de adquisición de ser y estar, influyen también factores como la simplificación (usar solo un verbo copulativo), el valor comunicativo de la palabra (usar un verbo si no existe un contraste de significado con otro verbo), la frecuencia con que se oye un verbo a diferencia de otro (tal vez se usa ser más que estar en la clase y en el libro de texto) y la transferencia del inglés (is del inglés se parece mucho al es español). Montrul (2004) examina el desarrollo de la morfosintaxis en español en la adquisición de español como L1 por niños monolingües y bilingües, y como L2 por adultos. Aunque se encuentra evidencia de un orden de apariencia de elementos lingüísticos, el orden varía según la lengua en cuestión (por ej., algunos elementos tardan más para adquirirse en inglés que en español). También ofrece evidencia que algunos errores pueden ser el resultado de la actuación en el momento de hablar (en lugar de una falta de conocimiento), o la influencia de otras lenguas que el estudiante sabe. Más adelante en este capítulo, en la sección sobre procesos, discutimos con mayor lujo de detalle algunos de estos conceptos.

Otros estudios sobre la adquisición de ser y estar investigan otras dimensiones de los verbos que influyen la adquisición por anglohablantes. Por ejemplo, Geeslin (2003), comparando el uso de los verbos por hablantes nativos de español y estudiantes avanzados, encontró que la influencia de factores semánticos y pragmáticos predice la apariencia de estar, pero es diferente para los

dos grupos. Collentine y Asención-Delaney (2010) encuentran una asociación con el contexto del discurso en el que se emplea un verbo u otro (ej., si hay mucha o poca complejidad lingüística, si el discurso es descriptivo, evaluativo, narrativo, o hipotético). Y VanPatten (2010), volviendo a las ideas que planteó en trabajos anteriores, propone que el aspecto del verbo (si la acción fue terminada o no; un tema que se discute en el Capítulo 4) también figura en el orden de adquisición de los copulativos.

◆ Ejercicio 2: La marcadez

¿Qué elemento de los siguientes pares es la forma menos marcada? Justifique su respuesta.

1. *a/an* (inglés)
2. carro/carros
3. salgo/sale
4. rojo/roja
5. ¿cuál?/¿qué?
6. cuyo/que
7. escribir/redactar
8. ebanista/carpintero
9. chisme/noticias



OTRAS HIPÓTESIS MÁS RECIENTES SOBRE LA ASL

Indudablemente, la pregunta principal de los lingüistas que estudian la ASL y los maestros que enseñan las lenguas es: ¿Cómo aprende un estudiante otra lengua? En las últimas tres décadas han surgido muchas hipótesis relacionadas en respuesta, aparte de las ya mencionadas teorías del análisis contrastivo y la marcadez. Presentar todas las teorías en este capítulo sería imposible. Nos limitaremos a presentar las que, a nuestro juicio, son las más útiles. Clasificamos las hipótesis en tres tipos: las que tienen que ver con el *input*, con los procesos cognitivos o con la producción en un contexto social e interactivo.

◆ La hipótesis relacionada al *input* ◆

En el Capítulo 1 hablamos un poco de *input*. Recordemos la idea de Krashen (1982) sobre la importancia para el estudiante del *input* comprensible. Según la hipótesis de *input* de Krashen, mientras mayor sea el *input* comprensible que proviene principalmente del instructor y de los libros, mayor será la adquisición de la L2. Al estudiante se le debe proporcionar un *input* algo más avanzado que el de su nivel actual, para así impulsar el desarrollo de la interlengua.

Nadie niega que hace falta tener *input* para aprender otra lengua, pero hay que tener en cuenta otras cuestiones, tales como el tipo de *input*, los factores que influyen para que el *input* no solo sea comprensible sino también fácil de internalizar, y los procesos cognitivos que se ponen en marcha a la hora de internalizarlos. También hemos visto que los estudiantes producen frases que no escuchan en el *input*, por lo que no se puede decir que toda la adquisición se deriva necesariamente solo del *input*.

◆ Ejercicio 3: El *input*

1. Imagínese que Ud. es estudiante de español en su primer año de estudios. Haga una lista de las diferentes fuentes de *input* que podría usar para

aprender la lengua. ¿Cuáles son las fuentes más útiles y accesibles, dentro y fuera del salón de clase? ¿Por qué son buenas fuentes?

2. Aparte de un maestro y un libro de texto, ¿con qué otras fuentes podría contar un estudiante de español para aprender la lengua? De no haberlas, ¿qué otro remedio hay?

❖ La hipótesis de fijar la atención ❖

El problema de la premisa de que se puede producir la L2 con tan solo escuchar o leerla como propone Krashen es que no considera cómo el cerebro procesa el *input*. El estudiante no usa todo el *input* que escucha. Tampoco internaliza aquello que le parezca de escasa importancia o utilidad, o que le llame poco la atención. La hipótesis de fijar la atención postula lo contrario de Krashen que lo más importante a la hora de adquirir una L2 es que el estudiante debe obtener consciencia de cada elemento lingüístico para poder procesar e internalizarlo. Gass (1988) y Tomlin y Villa (1994) dicen que el mejor modo de obtener consciencia es prestar atención al elemento dado. El modelo general que proponen Tomlin y Villa se ve en la Figura 2.3.

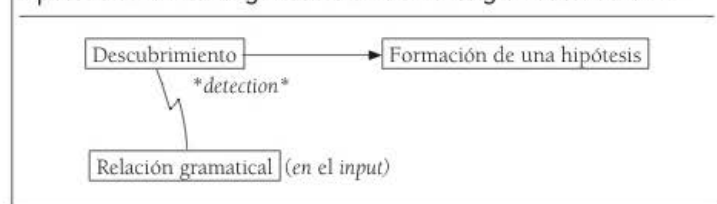
hipótesis de fijar la
atención
noticing hypothesis

Un concepto que parte de la **hipótesis de fijar la atención** es el llamado 'enfoque en la forma,' el cual ha dado origen a una gran vertiente de investigación. Según Lee y VanPatten (1995) y otros, el maestro puede ayudar al alumno a fijar la atención. De ahí surge la idea del *Input Estructurado*, descrita en el Capítulo 1. Para que el estudiante aprenda la lengua con un nivel de precisión aceptable, lo esencial es proveer un *input* suficientemente rico. Ello se consigue no solo por medio de la interacción con los demás alumnos en un salón de clase, sino también mediante una instrucción que ayude al estudiante a fijarse en ciertas formas gramaticales.

Para construir una teoría de cómo se aprende una L2, hay que tener en cuenta los procesos cognitivos que utiliza el estudiante. El problema es que no contamos con muchos datos sobre dichos procesos cognitivos cuando el estudiante se enfrenta al *input*.

Cabe mencionar una hipótesis relacionada a la de fijar la atención, que trata la distinción entre el **enfoque en la forma** versus el **enfoque en las formas** (Long & Robinson 1998). 'El enfoque en la forma' se refiere a la manera en la que el estudiante dedica su atención a las formas gramaticales durante una actividad que se concentra en el significado; por ejemplo, cuando la clase discute una lectura sobre algún tema. De repente, la maestra (o un estudiante) puede enfocarse en una forma léxica o gramatical por algunos minutos para aclarar su comprensión. Por otro lado, 'el enfoque en las formas' asume que

FIGURA 2.3. Modelo básico de Tomlin y Villa (1994:196) que muestra la relación entre el *input*, fijar la atención y la formación de una hipótesis en la interlengua sobre un elemento gramatical de la L2.



el aprendizaje de una L2 tiene que ver con el aprendizaje de habilidades o destrezas. Hay explicaciones de gramática, luego ejercicios para practicar, y finalmente oportunidades para usar la gramática para promover un uso automático. En contraste con el primer concepto, se cree que no es posible aprender las formas por medio de *input* no enfocado en esos puntos gramaticales. El enfoque en la forma asume que el estudiante puede llegar a entender puntos gramaticales por medio de enfocarse en el contexto en el que aparecen y el significado general de un discurso; por ejemplo, una lectura.

◆ Ejercicio 4: Para fijar la atención

Haga el siguiente ejercicio en pareja. ¿Cuál es el elemento en el que los autores pretenden que los estudiantes se fijen? ¿Cree Ud. que el ejercicio logra su objetivo? (de *¿Sabías que...?*, 1a ed., p. 353)

Piensa por un momento en el tipo de adicción que el artículo [que acabas de leer] describe. Teniendo en cuenta lo que sabes de otras adicciones, ¿cuáles de las siguientes sugerencias le harías a un adicto al trabajo? Selecciona de cada grupo las sugerencias que tú consideras más apropiadas.

Vacaciones

- Toma una semana de vacaciones. No importa cómo, pero deja el trabajo e intenta divertirte.
- No tomes más vacaciones si no puedes disfrutar (*enjoy*) de ellas sin pensar en el trabajo.
- Toma frecuentes vacaciones cortas. Por ejemplo, deja de trabajar uno o dos días y yete a un lugar lejos de tu trabajo.

Otras actividades

- Planea algunas actividades con tus amigos o tus familiares para los fines de semana.
- No hagas actividades solitarias. Busca la compañía de personas que no tienen relación con tu trabajo.
- Sustituye una hora de trabajo por una actividad solitaria, como correr, leer u otra que quieras. Trata de no pensar en el trabajo durante esa hora. etc.

VanPatten, B. *¿Sabías que?* (1992: 353). McGraw-Hill. This material is reproduced with permission of The McGraw-Hill Companies.

◆ La hipótesis interaccionista ◆

La hipótesis interaccionista se basa en parte en el *input* y en parte en el contexto donde ocurre. Según esta hipótesis, el estudiante aprende mediante la interacción con otra(s) persona(s), ya que dicho contexto es el que mayor significado tiene para el estudiante. Long (1983) agrega el elemento del *input* comprensible. Un *input* se vuelve comprensible a través de tres maneras: (a) simplificaciones al *input*; (b) el uso del contexto lingüístico y extralingüístico; y (c) la modificación de la estructura de la conversación en que participan los estudiantes. Lo más importante es que haya una **negociación de significado**, en que los **interactuantes** traten de evitar dificultades en su comunicación, o de arreglar su discurso en caso de que surjan dificultades. Estos intentos por arreglar dificultades lingüísticas incluyen **peticiones** de esclarecimiento de significado; **confirmaciones del enunciado anterior**; **confirmaciones de comprensión de lo dicho anteriormente**; y **repeticiones de lo que dice el hablante**.

negociación de
significado
negotiation of
meaning

interactuantes
interactants

peticiones
requests

mismo u otro participante. Veamos algunos ejemplos tomados de un estudio de Koike y Ramey (2001) (las negociaciones están en negrita):

(3) Petición de esclarecimiento de significado

Hablante nativo: De hecho, ganó, ganó un premio en—¿un premio? Sabes lo que es?

Estudiante: ¿Qué es un "premio"?

Hablante nativo: Mm. Award?

(4) Confirmación del enunciado anterior

Estudiante: What's "trofeo"?

Hablante nativo: Trophy.

Estudiante: A trophy girlfriend?

(5) Confirmación de comprensión de lo dicho anteriormente

Hablante nativo: De hecho, ganó, ganó un premio en—¿un premio? **¿Sabes lo que es?**

(6) Repeticiones de lo que dice el hablante mismo

Hablante nativo: No no no no no. *Not that. The, of the face?* **¿La, de la cara más bonita?**

(7) Repetición de lo que dice otro participante

Estudiante: ¿Un awar?

Hablante nativo: Award.

Estudiante: Awar?

Según esta hipótesis, las modificaciones del lenguaje que ocurren en la interacción con otro hablante promueven los avances en la interlengua del estudiante, porque le dan al estudiante la oportunidad de dejarle saber a cada paso en la conversación al hablante más competente que hay algo que no comprende. Así consigue que el *input* se vuelva comprensible (Ellis 1990; Pica y Doughty 1985).

Hasta ahora las investigaciones no han podido establecer un vínculo directo entre estas modificaciones y la ASL. Una razón es que hay muchos factores contextuales que inciden en los resultados. Por ejemplo, el tipo de tarea que se les pide a los estudiantes suele afectar mucho el discurso. Pica y Doughty (1985) examinaron las modificaciones hechas en un contexto de una **brecha de información**, en la que una persona a la cual le falta información tiene que conseguir información de otra persona para completar una tarea, y viceversa. Los autores compararon dichas modificaciones con las realizadas en un ejercicio de **rompecabezas**, en el que cada persona tuvo que contribuir información diferente para llegar a una respuesta completa. Los autores hallaron resultados diferentes en los dos contextos, lo que demuestra que el tipo de tarea influye en el tipo de modificaciones que hacen los estudiantes. La tarea de rompecabezas generó más modificaciones sobre la forma de los elementos del idioma. Otro factor es la percepción que tienen los participantes de la tarea. Si el maestro les da a los alumnos una tarea cuyo fin es la conversación libre (por ejemplo, contestar algunas preguntas sobre política), pero el estudiante cree que más que la expresión de ideas, el objetivo es incorporar correctamente la gramática y el vocabulario del capítulo, el estudiante va a enfocar su atención en las formas en vez de seguir el hilo de la conversación (Koike y Ramey 2001).

brecha de
información
information gap

rompecabezas
jigsaw

A pesar de estos factores, no es difícil hallar razones para incorporar una gran cantidad de interacción entre el maestro y el estudiante o, sobre todo, entre los estudiantes mismos en grupos pequeños. Los compañeros sirven como otra fuente de *input*, que aunque no sea totalmente correcto, motiva mucho a los grupos, dándoles la oportunidad de practicar la producción oral en la L2 sin sentir tanta ansiedad como la que sentirían ante el maestro o la clase entera.

◆ Ejercicio 5: Identificar la negociación

En el siguiente diálogo entre John, un estudiante estadounidense, y Rosa, una hablante nativa de Colombia, subraye e identifique las frases que muestran las negociaciones sobre la lengua que, según la hipótesis interaccionista, promueven la adquisición de la L2. Puede escoger entre peticiones de esclarecimiento de significado, confirmación del enunciado anterior, confirmación de comprensión de lo dicho anteriormente, repeticiones de lo que dice el hablante mismo y repetición de lo que dice el otro participante.

- John: Y um, ¿tienes planes para Halloween?
 Rosa: No creo. El sábado, es la semana [no se entiende] y un amigo tiene una fiesta el 28, sábado.
 John: Uh, ¿va, vas a, uh, llevar un costumbre?
 Rosa: You mean ¿un disfraz? Costume? ¿Disfraz? ¿Disfraz?
 John: Sí, oh "disfraz." What is it, difrás?
 Rosa: Disfraz.
 John: ¿Disfraz?
 Rosa: M-hm. ([risa])
 John: ¿Qué?
 Rosa: No sé. Hace tiempo—estoy pensando, todavía no sé, lo que —
 John: ¿No tienes las ideas?
 Rosa: No, ah, es que no voy no voy a comprar uno, me voy a pintar, maquillar, pintar el pelo. Pero no voy a comprar uno. ([risa])
 John: ([risa]) No sé qué or no um no tiene que uh, que uh, mi disfraz. Pero voy a, voy a, voy a pensar.
 Rosa: No sabes qué qué qué te vas a [no se entiende]—
 John: No sé. No sé ahora. Voy a—
 Rosa: ¿Pero vas a comprar em un disfraz?
 John: No quiero que comprar algo.
 Rosa: No creo que vale, no quiero comprarlo. No sé cuánto cuestan, pero creo que no vale la pena. ¿Entiendes? ([risa])
 John: ([risa])
 Rosa: No sé cuánto cuesta un disfraz, pero o sea cuánto dinero cuesta un disfraz pero creo que no vale — ¿vale? ¿La pena? Comprar un disfraz. ¿No vale? Es, no es necesario—
 John: No es necesario para...
 Rosa: ...porque es nada más que para un evento.
 John: Sí. Uh, yo, yo entiendo...

(de Koike y Ramey 2001)

◆ La hipótesis de variabilidad ◆

Existen otras hipótesis que intentan describir la ASL en cuanto a la influencia del contexto en que ocurre. La hipótesis de variabilidad de Tarone (1983) se basa en la obra sociolingüística de Labov (1972), quien describe la variación

agramaticales
ungrammatical

en el habla como el resultado de diferencias contextuales. Por ejemplo, en el habla informal y descuidada (por ejemplo, entre amigas en una fiesta) se usa un estilo de habla muy diferente al estilo que se usa en situaciones donde la atención a la forma cobra mayor importancia (por ejemplo, hablando con el rector de la universidad). Tarone aplica este concepto a la ASL, proponiendo un continuo de estilos correspondientes a varios contextos en los que el estudiante tiene que hablar. Por ejemplo, si se le pide al estudiante que separe frases gramaticales de las **agramaticales** en una lista larga, lo más probable es que use el estilo más cuidadoso, haciendo todo lo posible por aproximarse a las normas de la L2. Pero si se le pide que hable con otros compañeros en una fiesta, va a usar un habla menos cuidadosa y más vernacular. Para Tarone, el habla menos cuidadosa refleja más la verdadera interlengua, libre de influencias tanto de la L1 como de la L2. Ello puede explicar por qué las tareas diferentes parecen generar resultados lingüísticos diferentes entre los estudiantes. Más recientemente, las aproximaciones variacionistas a la ASL han empezado a examinar la interdependencia entre los contextos sociales en los que se usa la interlengua y los procesos cognitivos de los aprendices, los cuales afectan la variación lingüística y llevan a la adquisición de la L2 (Tarone 2007). Algunos estudios han demostrado que el contexto social afecta factores cognitivos como el procesamiento de la retroalimentación (Kormos 1999) e incluso el orden de adquisición de ciertas estructuras gramaticales (Tarone y Liu 1995).

❖ La teoría sociocultural; la teoría de práctica ❖

alineados
aligned; in sync

Otra teoría en torno al contexto en que se aprende la L2 es la hipótesis sociocultural, la cual relaciona el aprendizaje con el contexto social en que ocurre. Un buen punto de partida es el acercamiento de Vygotsky (1981), para quien las funciones cognitivas son mediadas por la lengua y se desarrollan a través de interacciones en el entorno social. Según esta teoría, la lengua es una herramienta de la mente y contribuye al desarrollo cognitivo. A través de *language* (Swain 2006), que es el uso del habla y de la escritura para mediar actividades cognitivas complejas, el estudiante se desarrolla cognitivamente. El desarrollo cognitivo es un aspecto del aprendizaje y se hace visible cuando los estudiantes interactúan y juntos tratan de entender, controlar y resolver la tarea asignada. Según Vygotsky (ver Brooks y Donato 1994; Lantolf y Appel 1994; Swain 2006), por medio del habla, los estudiantes llegan a comprender la tarea; es decir, la tarea se vuelve significativa para ellos, lo cual los motiva a aprender más. Vygotsky cree que la comunicación debe volcarse más hacia la manera en que, por medio del habla, los individuos logran mantener su individualidad y crear un mundo compartido durante el transcurso de una actividad comunicativa. Veamos un ejemplo de ello en una situación en la que los participantes siguen **alineados**, tratando de mantener una buena relación de trabajo y logrando una comprensión compartida del texto:

- (8) [Los estudiantes K y B se enteraron de que les iban a dar una prueba sobre un texto leído en clase. Después de una breve discusión en grupo con la maestra sobre Frida Kahlo y Diego Rivera, en la que participaron los estudiantes en grupo y la maestra, los estudiantes en parejas procedieron a leer el texto. Se les dio quince minutos para completar la lectura y entender el texto antes de tomar el examen.]¹
K: [leyendo en voz alta] "La pintora mexicana Frida Kahlo se enamoró locamente del pintor Diego Rivera cuando apenas tenía quince años."

¹ Le agradecemos a Abby Dings este ejemplo de su investigación.

- B: *Let's stop after each sentence so we can kinda figure out what's going on.*
 K: *Okay, okay, um, the Mexican painter; Frida Kahlo, um, fell —*
 B: *Fell in love with, locamente, is that like 'crazy'?*
 K: *Oh, yeah, loco, yeah.*
 B: *Fell crazily in love with the painter Diego Rivera cuando when she was fifteen years old?*
 K: *Yeah. [leyendo en voz alta] "Mi ambición es de tener algún día un hijo de Diego Rivera".*

Algunos dirían que este ejemplo lo que ilustra es que las actividades en parejas no funcionan bien ya que los estudiantes frecuentemente acuden al inglés para completar las mismas. Pero siguiendo Vygotsky, el ejemplo lo que muestra es que los estudiantes se enfrascan en la tarea a tal punto que logran controlar la manera en que aprenden la lengua, lo cual es sumamente valioso. Queda clara la relación que esta hipótesis guarda con la hipótesis interaccionista.

La hipótesis sociocultural representa un nuevo enfoque en el campo de ASL. En lugar de fijarse en los productos de los estudiantes en diferentes etapas de su adquisición (por ej., las palabras o el discurso que producen), este enfoque se fija en el proceso de adquirir una L2. En consecuencia los investigadores que siguen esta línea intentan descubrir lo que pasa en el medio ambiente de los estudiantes (por ej., interacciones con otros, el tipo de habla que ocurre) que más fomenta la adquisición. Si se descubre que el aprendizaje ocurre bajo ciertas condiciones o con algún tipo de habla, se puede intentar incorporar las mismas condiciones en el contorno de la clase u otro contexto. Otra teoría que también sigue esta orientación se llama 'la teoría de sistemas dinámicos' (De Bot, Lowie, & Vespoor 2007; Larsen-Freeman & Cameron 2008). Esta propone, por ejemplo, que hay que ver la interacción ecológica entre el individuo, los procesos cognitivos, y la comunidad en la que ocurre el aprendizaje lingüístico. De esa manera, se ve la complejidad de factores que entran en el proceso impredecible de aprender una L2. Es decir, según esta teoría, hay muchas variables interdependientes no solo dentro del sistema lingüístico sino también dentro del ambiente social y del contexto interno del estudiante también.

Cabe mencionar también 'la teoría de práctica' aplicada a la adquisición de L2. Esta teoría, según Young (2009), se define como "la construcción y reflejo de realidades sociales por medio de acciones que invocan identidad, ideología, creencia, y poder" (*"the construction and reflection of social realities through actions that invoke identity, ideology, belief, and power"*, p. 37). Es decir, en lugar de concentrarse en la competencia comunicativa, la adquisición de formas y significados, la meta de aprender una lengua debe ser la de adaptarse a una cultura nueva y de participar por medio del lenguaje y otros sistemas de comunicación en una nueva comunidad de práctica (ej., un grupo de bomberos, maestros, etc.), aunque esta solo se encuentre en una escuela. La perspectiva es muy parecida a la de la socialización, en la que uno adquiere el conocimiento, valores, y habilidades sociales para poder integrarse a un grupo o comunidad. La motivación de aprender se origina en el individuo y las expectativas de la comunidad. Esta teoría une ideas de varios campos de estudio—sociología, lingüística, psicología, y antropología, entre otros. Propone que las prácticas discursivas de una comunidad no son estrategias que se memorizan en la clase para luego darles uso en la vida real sino que son casi 'tácticas' (por ej., ciertas expresiones que se usan en el grupo) que uno puede utilizar al interactuar en la comunidad.

En resumen, la Tabla 2.1 presenta un esquema general de las hipótesis que se presentaron en este capítulo.

◆ TABLA 2.1. Resumen de algunas hipótesis sobre la ASL	
<i>Hipótesis</i>	<i>Ideas generales</i>
Análisis contrastivo	Es más fácil aprender los elementos de la lengua que son iguales o similares a la lengua nativa. La dificultad surge cuando hay diferencias, cuando no existe un elemento en la L1 o cuando se realiza con dos elementos o con un elemento totalmente nuevo en la L2.
Marcadez	Los elementos menos marcados, es decir, los más básicos, frecuentes, generales, etc., son los que se aprenden primero, o por lo menos antes de los más marcados.
<i>Input</i>	Se aprende por medio del <i>input</i> comprensible, y en un contexto libre de ansiedad. No se pone atención (Monitor).
Fijar la atención	Fijar la atención en un elemento es el primer paso en la adquisición. Sin este primer paso, no se inicia el proceso entero de convertir el <i>input</i> a información utilizable.
Enfoque en la forma	Se enfoca la atención del estudiante en la forma gramatical si surge por casualidad una pregunta al respecto mientras se estudia el significado (ej., en una lectura).
Enfoque en las formas	Se enseña la gramática u otras formas (ej., léxicas) en lecciones fuera de un contexto.
Interacción	Se aprende mediante una interacción con otra persona en la que se procura hacer comprensible un elemento en el <i>input</i> . Las negociaciones sobre las dificultades de la lengua son sumamente importantes.
Variabilidad	El estudiante varía su producción en la L2 según el contexto en el que se encuentra. Opta por un estilo cuidadoso en el contexto de un examen gramatical, y un estilo vernáculo, entre amigos.
Sociocultural	El contexto más valioso para aprender la L2 es una interacción en la que el estudiante habla con otro. Solo así llega a controlar la lengua y la actividad comunicativa que se le ha asignado.
Práctica	Se aprende la lengua y otros aspectos de la vida (ej., puntos de vista, valores) por medio de la interacción con miembros de una comunidad de práctica.

Como es de esperar, es sumamente difícil encontrar una hipótesis sobre la ASL que tenga en cuenta todos los factores que hay que considerar. Cada uno de los aspectos de las hipótesis discutidas—desde la secuencia de adquisición de morfemas, el tipo de *input* que el estudiante debe recibir, las actividades que más ayudan a adquirir la L2, los procesos cognoscitivos, la variación de la interlengua, hasta el intento de fijar la atención en ciertos elementos de la lengua—son importantes en la ASL. Pero hasta ahora no se ha podido formular una sola hipótesis que abarque todos los aspectos que entran en juego en un proceso tan complejo como lo es el de la ASL.



ALGUNOS PROCESOS RELACIONADOS CON LA ASL

En las secciones anteriores hablamos de las hipótesis sobre cómo se aprende una L2. Ahora pasamos a discutir algunos procesos relacionados con la ASL que se han observado en la producción lingüística de los estudiantes. A diferencia de la falta de consenso sobre las hipótesis sobre la ASL, hay más consenso sobre los procesos de aprendizaje.

◆ La transferencia ◆

Además de los ejemplos ya mencionados, existen otros ejemplos del proceso de transferencia de información de la L1 a la L2:

- (a) transferencia fonética: *Es una mala [sɪtʃuəʃjən] (casi la misma pronunciación que *situation* en inglés).
- (b) transferencia léxica: *Está muy embarazada (en lugar de *avergonzada*).
- (c) transferencia sintáctica: *Tiene no dinero. *He has no money.*
- (d) transferencia pragmática: ¿Puedo tener un vaso de agua? (en lugar de *¿Puede Ud. darme un vaso de agua?*)

La transferencia de información es un proceso natural, común en situaciones en las que la L2 se asemeja a la L1. Un anglohablante que estudie japonés, por ejemplo, probablemente sea menos propenso a transferir información porque se da cuenta de que hay pocas semejanzas entre las dos lenguas (Kellerman 1977 [véase, por ej., Kellerman 1995 y Cenoz 2001 para trabajo más reciente sobre la transferencia]). Entender cuáles son las estructuras que más se prestan a la transferencia a la L2 ayuda a prever muchos de los problemas que enfrentan los estudiantes y a identificar la fuente más probable de los errores.

◆ Ejercicio 6: La transferencia

¿Cuáles de los siguientes errores probablemente reflejan la transferencia de conocimiento del inglés al español? Justifique su respuesta.

1. El profesor está en su [áfisínA].
2. *Vi a la pelota.
3. *Quería que ella responder a la pregunta.
4. Es mi responsibilidad.
5. *Oyen y leen la lengua pero este no significa nada.

6. *Le dimos tiempo para cumplir su respuesta completamente.
7. *Le di dos tópicos, uno para hablar de y uno para escribir de.
8. *El segunda pregunta era más fácil.

❖ La simplificación/regularización/sobregeneralización ❖

A menudo el estudiante produce formas morfológicas o gramaticales cuando trata de simplificar o hacer que sean regulares todas las formas. Este proceso se conoce por tres nombres diferentes: simplificación, regularización y sobregeneralización, que son básicamente el mismo proceso, por ejemplo:

- (a) *sabo, sabes, sabe, sabemos, saben
- (b) *Ayer yo le **explicó**. (El estudiante cree que todas las formas verbales referentes al sujeto de primera persona singular terminan en -o.)
- (c) *Todos estos hombres son **artistos**. (La terminación de la palabra artista refleja el género del referente.)
- (d) *Ellos están en **sus** escuela. (El pronombre posesivo sus concuerda con el sujeto en vez del sustantivo que lo sigue. Según esta lógica, su es la forma singular que corresponde a *his/her/its*, y sus corresponde a *their*, porque lleva la -s como marcador de la forma plural.)

El proceso de reducir información es también un proceso común en la ASL. Muestra que los estudiantes usan estrategias de analogía y lógica al intentar aprender la L2. En casos de transferencia o simplificación/sobregeneralización, los errores de los estudiantes, lejos de ser productos de falta de esfuerzo o pereza, son más bien el resultado de procesos lógicos. Conocer con claridad la posible fuente de error, ayuda al maestro a enseñar ciertos elementos de manera tal que se minimicen los posibles problemas.

❖ Ejercicio 7: La simplificación

De los errores en las siguientes frases indique aquellos que probablemente sean producto de simplificación:

El otro día **nos fuimos** a Miguel's La Bodega. Es un lugar muy fascinante con mucha cultura hispánica. Porque eso fue mi **primero visito**, no **sabi** que **expectar**. ¡Estaba muy **sorpresada**! **Juegan** música latina por la noche y ofrecen **lecciones bailes** a personas que quieren aprender los bailes **variosos** latinos. Es posible que en el futuro **nos necesitaramos** saber esos bailes.

Miguel's es también un restaurante. Hay muchas cosas en el **menu** como fajitas, salsas, quesadillas y **bebes alcoholicos**. El próximo **tiempo** **nos vamos** a Miguel's, **nos vamos** a pedir una margarita. Pero **nos vamos a tener** 21 años en **uno y medio más años**. Caroline y yo **nos tuvimos un tiempo muy divertido** en Miguel's. ¡Es un lugar **caliente**!

❖ Algunos principios de aprendizaje ❖

principios de
aprendizaje
learning principles

Otro aspecto del aprendizaje relacionado a la simplificación es lo que se conoce como los **principios de aprendizaje**. Anderson (1990, 1993) habla de varios principios de aprendizaje que, según él, ayudan al estudiante a enfrentar

Principio de Uno a Uno
One-to-One Principle

el *input* y manejarlo de manera que le sea lógico y útil. Uno de ellos es el Principio Uno a Uno:

El Principio de Uno a Uno: El estudiante asume que cada morfema nuevo que detecta en el *input* va a tener un solo significado y una sola función. Por ejemplo, si el estudiante detecta el morfema *lo*, el cual asocia con el significado *it*, va a usar *lo* dondequiera que usa *it* en inglés:

- (9) Mi carro es nuevo. *Lo tiene un motor grande.

Este principio describe formalmente un aspecto de la simplificación. Otro principio es el de Disposición Distribucional:

Principio de Disposición Distribucional
Distributional Bias Principle

El Principio de Disposición Distribucional: Si X y Y pueden ocurrir en los mismos contextos A y B, pero una disposición de X y Y causa la percepción de que X solo ocurre en contexto A, y Y solo ocurre en el contexto B, entonces cuando se adquieren X y Y, se **restringe** X al contexto A, y Y al contexto B.

restringe
restricts

Veamos un ejemplo en relación a las formas aspectuales del imperfecto y pretérito del indicativo. Siguiendo este principio, el estudiante inicialmente percibe que el pretérito se usa con todos los verbos menos con el verbo **estativo** *estar*. Anderson y Shirai (1994) encontraron evidencia de ello. Descubrieron que en las primeras etapas de la interlengua, los estudiantes generalmente no le adjuntan a los verbos estativos el morfema que marca el tiempo pasado (*Ayer Juan no está bien.*). Después de acumular más contacto y experiencia en la L2, empiezan a usar el imperfecto con los estados (*estaba bien*) y el pretérito con verbos como *escribió una carta* y *llegó*.

estativo
stative, describing states of being

Estos son ejemplos de principios que sirven para identificar las estrategias que utiliza el estudiante para poder trabajar con el *input* de la L2.

◆ El valor comunicativo ◆

Según VanPatten (1987, 2010), el valor comunicativo de una palabra es un factor que incide también en la adquisición de la misma. Por ejemplo, en las frases:

- (10) Las casas son bonitas.
(11) A María le gustan los coches azules.

las palabras subrayadas son las que más valor comunicativo tienen porque son las que más significado denotan. Es decir, el verbo copulativo, los artículos determinativos y el pronombre enclítico son más bien palabras funcionales. El verbo copulativo solo sirve para unir el sustantivo casas con el adjetivo bonitas, y los artículos determinativos (*las, los*) reflejan información redundante de género y número del sustantivo. Lo mismo se ve en (11) con el pronombre *le*, que representa información redundante del sintagma preposicional *a María*. La preposición *a* muestra la relación entre el verbo y el complemento de la preposición María. Ninguna de estas palabras aporta mucho al significado de la oración, razón por la cual el estudiante probablemente se demore más en aprenderlas. Además, cuando se dice la frase en voz alta, las palabras subrayadas son las que más se destacan, lo cual refuerza su importancia como recurso connotativo.

Vemos pues la adquisición de una palabra depende también del papel de la misma en el contexto del significado de la frase. Tal vez ello explique, por ejemplo, por qué los alumnos se demoran en aprender el verbo copulativo: se trata de un elemento que realmente tiene poco significado aparente y solo sirve para unir el sustantivo casas con el adjetivo bonitas.

◆ Ejercicio 8: El valor comunicativo

En el párrafo siguiente, subraye los elementos que Ud. considere que tienen más valor comunicativo para un estudiante principiante. Imagínesse que alguien está leyendo el párrafo en voz alta a un estudiante de primer año de español.

El miércoles por la noche cené con Marisa, una compañera de clase. Después de cenar en El Botín, fuimos al cine. Me gustó mucho la película. Después dimos una vuelta por la Gran Vía, que fue muy divertida.

El sábado fuimos con unos amigos a la Plaza del Sol. Lo pasamos bien. Fuimos de compras, tomamos una copa y escuchamos música latina hasta las dos de la tarde.

El domingo también fue un día maravilloso. Marisa y yo fuimos al campo en tren. Llevamos comida y bebidas y nos pasamos seis horas charlando, comiendo y descansando. Ya tarde en la noche, cogimos el tren de vuelta a la ciudad.

Fijándose solo en las palabras subrayadas, ¿cree Ud. que el estudiante vaya a entender el sentido general del párrafo? ¿La mayoría de los detalles? ¿Algunos puntos gramaticales? ¿Cuáles?

◆ El uso de expresiones fijas ◆

Otro proceso que ocurre en la producción de los estudiantes de L2 es lo que se denomina el uso de expresiones fijas no analizadas, o modo de aprender en 'chunks' en inglés (Bardovi-Harlig 2009). Cuando el estudiante comienza a aprender la L2, muchas veces aprende expresiones fijas sin tratar de analizar unidad por unidad. Por ejemplo, el estudiante principiante tiende a usar megusta como una unidad para expresar sus deseos o preferencias.

(12) *Yo megusta el chocolate.

Otra expresión fija frecuente es yocreoque, la cual usa para expresar todas sus opiniones, o simplemente para terminar una frase con 'I think.'

(13) Mi padre es muy inteligente, *yocreoque.

Al adquirir un repertorio de expresiones fijas de esta índole, el estudiante logra cierta capacidad de comunicación temprano. También se ha descubierto que, si una forma marcada en estas expresiones aparece con mucha frecuencia, el estudiante va a adquirirla antes de otras formas marcadas.

◆ Ejercicio 9: Expresiones fijas

Examine la siguiente lista de expresiones fijas que proviene de lo que se ha observado en el habla de los niños de dos años en inglés. ¿Diría Ud. que los niños usan la misma estrategia que los estudiantes de español de mayor edad demuestran en una fase inicial del desarrollo de su interlengua?

1. Child: [pointing to a toy he wants] *Dju want toy!*
2. Child: [with arms outstretched to mother; signalling he wants to be picked up] *Pick you up!*
3. Child: [pointing to juice, talking to babysitter] *Pzz. Juice. Pzz.*



EL IMPACTO DEL CAMPO DE LA ASL EN LA PEDAGOGÍA

Para mostrar la importancia pedagógica de todo lo que hemos discutido, conviene dar ejemplos de cómo aplicar lo que se ha investigado en el campo de ASL al salón de clase. Primero discutimos cómo estos estudios influyen en lo que hacen los maestros, luego en lo que hacen los estudiantes y finalmente en los materiales de enseñanza.

❖ El papel del maestro: expectativas; corrección de errores; retroalimentación ❖

(a) Los errores y el orden de adquisición

¿Cuál es la importancia de saber el origen de los errores que comete el estudiante y el orden de adquisición de los elementos lingüísticos? Con respecto a los errores, lo más importante es que el maestro se dé cuenta de que los errores provienen de una aplicación de procesos lingüísticos naturales y comunes por parte del estudiante. Los errores reflejan la etapa de la interlengua por la cual el estudiante está pasando. A veces el estudiante retrocede un poco en lugar de avanzar, mostrando errores que cometió en etapas anteriores, pero luego, poco a poco, vuelve a retomar la marcha (Kellerman 1985). Aunque la meta es llegar a eliminar los errores, hay que tener en cuenta que el estudiante típico va a pasar por varias etapas antes de llegar a un nivel avanzado siempre y cuando siga estudiando con esmero.

Asimismo, se sabe que algunas formas gramaticales son más resistentes al aprendizaje que otras—por ejemplo, las formas morfológicas (Ellis 1997). Se sabe también que el estudiante aprende una nueva estructura solo si está listo para adquirirla. 'Listo' se refiere a si el estudiante ha llegado a la etapa de la interlengua que lo coloque en condiciones de aprender dicha información. Por ejemplo, si el estudiante no ha aprendido todavía el concepto de **modos**, probablemente no esté listo para aprender las reglas gramaticales sobre el subjuntivo. Hay muchos factores que determinan cuán 'aprendible' es una estructura; por ejemplo, si la estructura se destaca (Schmidt 1990, 1993), si ocurre frecuentemente, si es redundante, si es similar a la forma correspondiente en la L1, etc. (Ellis 1997:67). En otras palabras, algunas formas son más difíciles de aprender y enseñar que otras, y no contamos hasta el momento con la información suficiente para declarar que una forma sí es 'enseñable' y otra no. Además es posible que lo que se enseña no se retenga en la memoria del estudiante a largo plazo, o que el estudiante tenga que participar de varias oportunidades comunicativas para lograr utilizar la estructura en cuestión más adelante (Ellis 1997:72).

Con base en datos del *Foreign Service Institute* de los Estados Unidos y otras investigaciones, Hadley (2001) concluyó que al estudiante anglohablante de aptitud superior para las lenguas extranjeras, bajo condiciones ideales, le lleva 720 horas de instrucción para llegar a hablar francés y español a nivel avanzado. Es decir, la meta de comunicarse bien en otro idioma se alcanza con el tiempo.

Los libros de texto no suelen aprovechar los resultados de las investigaciones de ASL sobre el orden de adquisición. En vez de presentar las reglas sobre

modos
moods, including
the indicative,
subjunctive, and
imperative

un elemento gramatical poco a poco en diferentes partes de cada capítulo, presentan todas las reglas de una vez. Esta práctica no refleja la manera en la que el estudiante típico aprende una L2. Por su parte, el maestro puede escoger entre los usos y funciones de un elemento gramatical para enfocarse en los que son más apropiados para el nivel de competencia esperado de su curso. De esa forma, el maestro cambia sus expectativas sobre lo que hace el estudiante con cada elemento gramatical estudiado. Cuando presente el mismo elemento más adelante en el curso, el maestro podrá resaltar otros usos y funciones, agregando más información a lo que ya sabe el estudiante.

Las diversas metodologías de enseñanza de L2 discutidas en el Capítulo 1 ofrecen posturas diferentes en cuanto al tratamiento de los errores. En la de ALM, por ejemplo, un objetivo es evitar los errores por medio de restricciones sobre lo que el estudiante hace por sí mismo en la L2. Por otro lado, en las metodologías comunicativas como el *Natural Approach* y el enfoque en las formas, vemos una mayor aceptación de errores porque el maestro sabe que son normales en cierta etapa de la interlengua y se centra en la comunicación de ideas. El maestro puede corregir solo aquellos errores que no correspondan a la etapa dada, y los que le ocasionen al estudiante un malentendido o un estigma para el estudiante. Por ejemplo, Chastain (1982) hizo un estudio sobre la reacción de hispanohablantes de España ante errores cometidos frecuentemente por estudiantes de español. Encontró que los errores que más dificultades de comprensión les causaban a los nativos eran errores de léxico; por ejemplo:

(14) *Está enojada conmigo, pero no cuido.

o errores de adición u omisión de palabras:

(15) *Firmó el documento sin haber _____ leído todo.

o errores del participio:

(16) *He vido esa película.

Entre los errores que se consideraban inaceptables, se encontraban, por ejemplo, la falta del infinitivo después de la preposición:

(17) *Después de comiendo la cena, se fue.

la falta del verbo estar con un gerundio:

(18) *¿Qué son haciendo?

y la falta del imperfecto del subjuntivo después de si en oraciones subordinadas condicionales:

(19) *Si tenía dinero, iría.

Según estos resultados, el maestro debería corregir esos errores.

(b) Los procesos de la ASL y las expectativas del maestro

¿Cuál es el valor de tener conocimiento de los procesos que se usan en la ASL, tales como la transferencia, la simplificación, el valor comunicativo, el uso de expresiones fijas y algunos principios de aprendizaje? Tal vez la mejor aplicación de tal conocimiento sea simplemente

ayudar al maestro a ajustar sus expectativas sobre lo que el estudiante es capaz de lograr en cada etapa de la interlengua. Una posibilidad es estructurar los libros de texto y el programa de estudios, comenzando con lo más simple y procediendo a lo más complejo. Pero no sería práctico, fácil, ni aconsejable limitar todas las frases que el estudiante oye y lee a un lenguaje sencillo. Hay que recordar que el estudiante puede leer y entender un lenguaje más complicado de lo que puede producir. Además, puede ser que este tipo de programa de estudios no sea el más útil para los objetivos del curso. El maestro puede estar consciente de cómo el estudiante probablemente va a manejar el *input* y pensar en lo que puede hacer para prevenir los problemas que van a surgir cuando el estudiante utiliza estos procesos.

(c) **La retroalimentación**

Existen muchas opciones para corregir errores o lograr que el estudiante le preste atención a una forma en particular. Según Ellis (1997), para enfocar la gramática, el maestro puede usar la opción de retroalimentación (*feedback option*) que significa proveerle información al estudiante con respecto al uso de un elemento gramatical dado. Por ejemplo, si el alumno comete un error gramatical, el maestro simplemente puede corregir el error de una manera explícita:

(20) Alumno: *Yo es cansado.

Maestro: Estoy. Yo estoy cansado.

Hasta qué punto es esta la manera más eficaz de ayudar al alumno a aprender la lengua es un tema controvertido (Lyster 1998). Según varios investigadores, dichas correcciones no inducen al alumno a modificar su producción, un proceso que varios creen que es imprescindible para la adquisición (Pica 1998; Lyster 2004). Para ellos, la corrección debería ser mucho más implícita, de manera que el alumno se dé cuenta por sí mismo del error y se auto-corrija:

(21) Alumno: *Yo estoy cansada.

Maestro: Ah, ¿sí? ¿Cansada? ¿Eres mujer?

Lyster (2004) comparó diferentes tipos de retroalimentación: 'reformulaciones' ('recasts', o enunciados donde el maestro u otra persona más avanzada en la L2 repite el enunciado incorrecto del estudiante pero reemplaza el error con la forma correcta) y 'apuntes' ('prompts', o estrategias tales como claves metalingüísticas, peticiones para esclarecimiento, repeticiones, y negociaciones sobre las formas, y el maestro emplea la entonación para señalar el error), usados para la adquisición de formas gramaticales. Se descubrió además que, cuando se usaba junto con la instrucción enfocada en la forma (el significado general del discurso), los apuntes eran más eficaces que las reformulaciones. Se entiende que estos resultados se deben a que a los estudiantes les cuesta fijarse en sus propios errores morfosintácticos y que a veces no entienden la intención de las reformulaciones. Leeman (2003) también sugiere que las múltiples interpretaciones de las reformulaciones podrían ser causa de confusión a la hora de interpretar la intención del hablante.

Pero Lyster & Mori (2006), en su 'Hipótesis de contrapeso' ('Counterbalance Hypothesis') dicen que hay que mirar la orientación predominante de los estudiantes con respecto a las actividades y la retroalimentación que se usan. Es decir, los estudiantes en general

tienen la expectativa de recibir la retroalimentación de una manera específica. Pero van a fijarse más en los elementos incorrectos si las actividades que se hacen y la manera de corregir no caben dentro de las expectativas de la clase.

- (d) **Actividades en clase** El maestro puede usar *varias técnicas para inducir diferentes formas de comportamiento* del estudiante (*learner performance options*) que hagan uso de algún elemento gramatical en particular. Por ejemplo, entre las técnicas para inducir diferentes formas de comportamiento lingüístico, una opción es que el maestro enseñe y practique un solo elemento gramatical a la vez con ejercicios estructurados muy rigidamente, tal como se hace en el método Gramática-Traducción o el ALM. No es la forma de enseñar que se usa en muchos lugares. O bien el maestro puede dirigir una actividad que requiera del uso de un elemento gramatical específico sin que el alumno tenga que usarlo conscientemente. El uso de dicho elemento no constituiría el enfoque de la actividad, sino un aspecto incidental, o a lo sumo sería el foco de la actividad solo de vez en cuando. Por tanto el maestro debe decidir si desea enseñar y practicar la gramática explícita o implícitamente. Vimos un ejemplo de ello en el Capítulo 1 cuando ilustramos el *Input Estructurado*.

❖ El papel del estudiante: actividades ❖

Las actividades que el estudiante hace tanto en la clase como en casa tienen que reflejar bien los objetivos del curso y del maestro. Si el maestro quiere que el estudiante aprenda a traducir del inglés al español, al estudiante se le deben dar ejercicios de traducción. Si quiere que el estudiante llegue a hablar bien en español, el maestro debe diseñar actividades en las que el estudiante hable en español con otras personas. Si cree que se aprende más por medio de comprensión auditiva y la lectura (*input*), el maestro debe hablar mucho en español y pedir que los estudiantes lean mucho. Pero como dijimos al final del Capítulo 1, lo más probable es que el maestro tenga varias metas en mente e ideas sobre cómo enseñar una lengua, por lo que prefiera utilizar una variedad de métodos.

Anteriormente vimos que algunos investigadores de ASL que se suscriben a la hipótesis interaccionista opinan que el estudiante aprende más si trabaja con el maestro o con un compañero de clase y si ambos llegan a ‘negociar’ las dificultades que enfrenten. Por ejemplo, la siguiente es una negociación entre dos alumnos R y T mientras hacen una tarea en clase:

- (22) R: ¿Lluvias? [dicen otras cosas]
 T: Yeah. [no se entiende] ¿Hacia lluvias?
 R: Uh. ¿si hacia lluvias?
 T: ¿Había lluvias?
 R: Uh...
 T: ¿Había?
 R: Había. Yeah.
 T: Había mucha— [no se entiende] lluvia en la noche.²

² Agradecemos mucho a Peggy Buckwalter este ejemplo.

Muchos opinan que este es el tipo de negociación que más *input* significativo provee al alumno. Otros maestros, en cambio, discrepan. Para ellos, las actividades en parejas se prestan para que los alumnos aprendan errores el uno del otro, e inclusive a que muchas veces no cumplan por completo las tareas asignadas.

Estas ideas son importantes para la construcción y el uso de actividades que requieren de interacción entre los estudiantes en un salón de clase. El objetivo fundamental es que el estudiante tenga la oportunidad de practicar la comunicación en situaciones que despierten la curiosidad y a la vez sean significativas. Para el estudiante, la lengua debe ser un sistema de comunicación completo. Para lograr esto, el estudiante debe aprender los elementos del idioma dentro de un contexto de uso. Las actividades de clase deben reflejar una variedad de situaciones, funciones, estilos y tipos de relaciones humanas para que el estudiante se enfrente a una variedad de contextos lingüísticos.

♦ La influencia de las investigaciones de la ASL en los materiales de clase ♦

Pasemos ahora al impacto que en los últimos años ha tenido el campo de ASL en los materiales de enseñanza de las L2. Mencionamos anteriormente que los acercamientos que más están de moda hoy en día son los métodos comunicativos en los cuales el maestro hace hincapié en la producción oral y la comprensión auditiva (el *input*).

Con base en los resultados de investigaciones sobre la ASL, los libros de texto de español de L2 que reflejan una metodología comunicativa presentan un formato bastante diferente de los libros anteriores. Entre las diferencias principales se encuentran:

- (a) el uso de materiales auténticos (por ejemplo, anuncios de periódicos, artículos de revistas populares, recetas de cocina);
- (b) explicaciones gramaticales breves que presentan pocas reglas a la vez;
- (c) diálogos breves para contextualizar e ilustrar el uso de vocabulario y puntos gramaticales (no para aprender de memoria);
- (d) actividades en parejas que llevan al estudiante a practicar la lengua en el contexto de una función (por ejemplo, *pídale a su pareja que le preste sus apuntes de clase*);
- (e) dibujos, resúmenes, etc., que sirven para ayudar al estudiante a lidiar con información desconocida en otra lengua mediante el uso de información ya adquirida;
- (f) distinción entre el vocabulario activo, que el estudiante tiene que aprender para poder producir, y el vocabulario pasivo, que solo tiene que reconocer, por ejemplo, en una lectura.

No se puede aseverar que estos cambios han hecho más fácil el aprendizaje de una L2, o que ahora los estudiantes, en un momento determinado, pueden hablar mejor en español que antes. Pero parece que los materiales ahora reflejan en un mayor grado lo que se puede esperar del estudiante según la etapa de desarrollo de la interlengua, y las situaciones que va a enfrentar al interactuar con hablantes nativos en un país hispano. También los libros de hoy en día son más divertidos que antes.

No cabe duda que las investigaciones de la ASL tendrán un impacto en los libros de texto del futuro. Por eso conviene que el maestro se mantenga al tanto de las investigaciones e innovaciones del campo de enseñanza de L2.

La cuestión de cómo enseñar la gramática—implícita o explícitamente—queda sin respuesta. No pretendemos presentar en este libro respuestas definitivas a este tema, sino sencillamente presentar opciones. Partimos del supuesto de que algunos elementos gramaticales se presentan y se adquieren mejor de cierta manera que otros. No contamos todavía con suficiente información para poder decir qué método sirve más para qué elemento. No obstante podemos discutir algunas opciones como presentar la gramática en el contexto de algunos puntos particulares, lo cual puede mostrar cómo se puede contextualizar la información sobre dichos puntos dentro de un contexto pedagógico. Con este fin, los próximos capítulos presentan información que consideramos relevantes para la enseñanza de varios puntos gramaticales, ofreciéndole al lector la oportunidad de trabajar con dichos puntos y aplicarlos a su propio contexto pedagógico.



REPASO

Presentamos en este capítulo varios acercamientos teóricos del campo de investigación de la ASL. El Análisis Contrastivo sirve como la base lingüística de la metodología ALM. Este tipo de análisis postula la existencia de una jerarquía de dificultad en el aprendizaje de ciertos elementos de la L2 que corresponde a las diferencias entre la L1 y la L2. Otra teoría es la marcadez, que propone que, de haber dos o más elementos relacionados, el menos marcado debiera ser el más fácil de adquirir.

Entre las hipótesis más recientes, se encuentra la hipótesis del *input*, que hace hincapié en la comprensibilidad del *input*. Otra hipótesis parte de la premisa de que, para comenzar a procesar un determinado elemento lingüístico, es necesario que el estudiante fije la atención en dicho elemento. La hipótesis interaccionista propone que el estudiante aprende por medio de la interacción con otra(s) persona(s), mediante la realización de ciertas modificaciones lingüísticas (negociaciones) de manera que el *input* llegue a ser comprensible. La cuarta hipótesis que examinamos tiene que ver con la influencia del contexto en la ASL. Una idea es que hay un continuo de estilos que el estudiante emplea a la hora de producir y que corresponden al aire de formalidad del contexto. Otro concepto es que el estudiante aprende más mediante conversaciones con otra persona destinadas a planificar y completar las actividades pertinentes a una tarea en clase, y así lograr que la tarea llegue a ser más significativa y motivadora.

Entre los conceptos relacionados a la ASL, discutimos la transferencia, en que el estudiante sencillamente transfiere su conocimiento de la L1 a la L2. Otro proceso es la simplificación y regularización, en el que el estudiante trata de hacer simples o regulares todas las formas relacionadas entre sí, siguiendo una sola regla básica. Discutimos brevemente algunos principios de aprendizaje que describen de manera formal los procesos que el estudiante usa. El valor comunicativo de ciertas palabras también influye en el nivel de atención que el estudiante habrá de prestar a los elementos de la oración y del discurso, por consiguiente, en la rapidez con la que aprende dichos elementos. Finalmente, consideramos el uso de expresiones fijas de las que el estudiante usa excesivamente, generalmente cuando cuenta con pocos recursos, como es el caso de principiantes.

En la última sección del capítulo hablamos del impacto del campo de investigación de la ASL en la pedagogía contemporánea, desde la reacción del maestro a los errores del estudiante y las distintas etapas de su interlengua, al tipo de retroalimentación que mejor funciona e incluso el tema de la corrección (implícita o explícita). También hablamos de la variedad de actividades que el estudiante puede hacer en clase. Concluimos con un resumen breve de los cambios que se han llevado a cabo en los libros de texto a raíz del auge de la metodología comunicativa.

◆◆◆ Ejercicios finales ◆◆◆

1. **Posible fuente de errores.** Identifique la posible fuente de errores subrayados en el párrafo siguiente. Puede que haya más de una fuente en algunos casos (opciones: la forma menos marcada, la transferencia, la simplificación/sobregeneralización, expresiones fijas el valor comunicativo, ninguna). En su opinión, ¿cuáles son los errores más comunes?

[La estudiante le ha escrito una carta al hermano de su amiga Pilar, que en dos semanas estará de visita en su ciudad. La estudiante no conoce personalmente al hermano de Pilar.]

Hola, me llamo Jennifer. Soy un (1) estudiante en la Universidad de Texas y un (2) amiga de Pilar. Tengo viente dos (3) años y estudio sociología. Este verano voy a esquela verano (4). Estudé (5) español este año y me gusta. Tu hermana tiene trabajar (6) pero voy a mostrar a tú (7) Austin. Austin es un (8) gran ciudad. El tiempo es hace sol (9). Traen (10) traje (11) de baño, el (12) sombrero, el (13) camiseta, y el (14) bluejeans. Por la noche me gusto (15) ir a (16) calle Seis y escucho (17) a (18) la música. Austin tiene mucho (19) música. ¿Cuándo tu vuelo lleva (20) a Austin? Hasta luego, Jennifer

2. **Identificación de errores.** Consiga una composición escrita por un estudiante principiante de español. Identifique los errores, y luego intente clasificarlos según sus posibles fuentes.
3. **Clasificación de errores.** En las siguientes frases adaptadas del estudio de Chastain (1982), clasifique los errores de acuerdo a si son más propensos a causar (a) malentendidos o (b) irritación a nativos (pero no un malentendido). Luego, compare las respuestas con las de toda la clase, y discuta qué implicaciones tiene los resultados para el maestro.

- Conchita está preocupado de que vendrán esta fin de semana.
- En mi opinión lo más importante es _____ religión.
- Después de saliendo, fue a la oficina.
- Me gusta _____ chocolate.
- Le di quince dólares para el CD.
- Oye, ¿qué eres haciendo?
- Cuando fui joven, vivimos en California.
- Me dijo un cuento verdad.
- Él mosca a San Antonio.
- He decido la verdad.
- Si tenía el tiempo, yo conduciría.
- Yo me gusto comer temprano.
- Mis padres tienen sus casa cerca del mar.
- Es una problema seria hoy en día.

4. **Modos de corrección.** Examine los siguientes modos en los que el maestro corrige al estudiante. ¿Encuentra Ud. algún problema en el modo de corrección empleado? ¿Qué otra posibilidad tendría el maestro?

- Bob: Y no hay nadie que sabe la respuesta.
Maestro: Ah, ¿no hay nadie que la sepa?
Bob: No, no hay.
- Jenny: Ella es comiendo uh una manzana.
Maestro: ¿Ella está comiendo una manzana?
¿Y qué más está comiendo?
Jenny: Una banana.
- Bill: Uh, mi llama es Bill.
Maestro: Me llamo Bill. Me llamo Bill.
Repita.
Bill: Mi llamo Bill.
Maestro: Sí, me llamo Bill. Ahora, pregúntale a ella cómo se llama.
- Jeff: Hoy estoy frío porque está nevando.
Maestro: Muy bien. ¿Estás frío? ¿Es que no sientes muchas emociones? ¿Estás frío?

◆◆◆ Para pensar y discutir ◆◆◆

- Si Ud. fuera maestro de español y una estudiante le hubiera entregado una composición como la de Jennifer en el Ejercicio 1, ¿cuál sería su política hacia los errores? ¿Corregiría Ud. todos? Si no, ¿cuáles? ¿Por qué solo esos?
- ¿Seguiría Ud. la misma política en el caso de errores cometidos durante un ejercicio oral, en lugar de una composición?
- ¿Qué cinco áreas de la gramática española (por ejemplo, la concordancia, el subjuntivo,

los pronombres, ser y estar) cree Ud. dominar? ¿En cuáles de estos cree Ud. tener mayor inseguridad? Compare sus respuestas con las de toda la clase. ¿Qué revela esto sobre el orden de adquisición de morfemas?

4. ¿Cuál(es) de las seis hipótesis que examinamos en este capítulo le resultan más convincentes como explicaciones sobre cómo se aprende una L2? ¿Por qué?
5. En vista de los procesos cognitivos discutidos en este capítulo—la transferencia, la simplificación, el valor comunicativo, expresiones fijas, principios de aprendizaje—¿qué pasaría si el maestro tratara de enseñar, por ejemplo, todas las reglas de uso de por y para de una vez? ¿Qué van a recordar los alumnos, o sea, qué van a hacer con estas preposiciones a la hora de hablar o producir una composición?
6. Visite una clase de español con el fin de observar a los estudiantes.

- a. Haga una lista de los problemas típicos de los estudiantes en la clase (o de un estudiante en particular) en el contexto de:

- (i) un ejercicio oral que hace la clase en su conjunto
- (ii) un ejercicio en pareja

Luego trate de relacionar cada problema con los conceptos presentados en este capítulo.

- b. Escuche el diálogo entre una pareja mientras trabajan en una actividad. ¿Ve Ud. alguna relación entre lo que dicen y lo que Ud. ha estudiado en este capítulo?



Entender los errores de los aprendices

Para tener acceso a las **Learners' Video Activities**, visita el *Book Companion Site*, disponible en www.wiley.com/college/koike.

◆◆ Términos importantes ◆◆

el análisis contrastivo	las expresiones fijas	las opciones de retroalimentación	sistemas dinámicos
los apuntes	fixar la atención	el principio de aprendizaje	sociocultural
el análisis de errores	interaccionista	las reformulaciones	la teoría de práctica
la corrección de errores	la jerarquía de dificultades	la simplificación/regularización/	la transferencia
el enfoque en la forma/ las formas	la marcadez	sobregeneralización	el valor comunicativo
las expectativas	las negociaciones de significado		la variabilidad
			los verbos copulativos

◆◆ Obras consultadas ◆◆

- Andersen, Roger. 1990. "Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom." In Bill VanPatten and James Lee (eds.), *Second Language Acquisition: Foreign Language Learning*. 45–78. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Andersen, Roger. 1993. "Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems." In Kenneth Hyltens-tam and A. Viborg (eds.), *Progression and Regression in Language*. 309–339. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, Roger, & Yasuhiro Shirai. 1994. "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles." *Studies in Second Language Acquisition* 16:133–156.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2009. "Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics." *Language Learning* 59 (4): 755–795.
- Brooks, Frank, & Richard Donato. 1994. "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks." *Hispania* 77:262–274.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cenoz, Jasone. 2001. "The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third

- language acquisition." In Jasone Cenoz, Britta Hufeisen, & Ulrike Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. 8–20. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chastain, Kenneth. 1982. "Native speaker reaction to instructor-identified student second language errors." *The Canadian Modern Language Review* 38 (2): 282–289.
- Collentine, Joseph, & Yuly Asención-Delaney. 2010. "A corpus-based analysis of the discourse functions of *ser/estar* + adjective in three levels of Spanish as FL learners." *Language Learning* 60 (2): 409–445.
- De Bot, Kees, Wander Lowie, & Marjolijn Verspoor. 2007. "A dynamic systems theory approach to second language acquisition." *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7–21.
- Ellis, Rod. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, Susan. 1988. "Integrating research areas: A framework for second language studies." *Applied Linguistics* 9:198–217.
- Geeslin, Kimberly. 2003. "A comparison of copula choice: Native Spanish speakers and advanced learners." *Language Learning* 53 (4): 703–764.
- Guntermann, Gail. 1992. "An analysis of inter-language development over time: Part II, *ser* and *estar*." *Hispania* 75:1294–1303.
- Hadley, Alice Omaggio. 2001. *Teaching Language in Context*, 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Kellerman, Eric. 1977. "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning." *Interlanguage Studies Bulletin* 2(1):58–145.
- Kellerman, Eric. 1985. "If at first you don't succeed. . ." In Susan Gass and Carolyn Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. 345–353. Rowley, MA: Newbury House.
- Kellerman, Eric. 1995. "Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?" *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 125–150.
- Koike, Dale, & Arja Ramey. 2001. "Collaborative discourse in the Spanish second language acquisition context." Paper presented at TexFlec Conference 2001.
- Kormos, Judit. 1999. "Monitoring and self-repair in a second language." *Language Learning* 49: 303–342.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lafford, Barbara. 2000. "Spanish applied linguistics in the twentieth century: A retrospective and bibliography (1900–99)." *Hispania* 83:711–732.
- Lantolf, James, & Gabriele Appel. 1994. "Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research." In James Lantolf and Gabriele Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. 1–31. Norwood, NJ: Ablex.
- Lee, James, & Bill VanPatten. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leeman, Jennifer. 2003. "Recasts and second language development: Beyond negative evidence." *Studies in Second Language Acquisition* 25 (1): 37–63.
- Long, Michael & Peter Robinson. 1998. "Focus on form: Theory, research and practice." In Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. 15–41. New York: Cambridge University Press.
- Lyster, Roy. 1998. "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse." *Studies in Second Language Acquisition* 20:51–81.
- Lyster, Roy. 2004. "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction." *Studies in Second Language Acquisition* 26 (3): 399–432.
- Lyster, Roy & Hirohide Mori. 2006. "Interactional feedback and instructional counterbalance." *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2): 269–300.
- Montrul, Silvina. 2004. *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pica, Teresa. 1998. "Second language learning through interaction: Multiple perspectives." In Vera Regan (ed.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context*. 9–31. Dublin: University College Dublin Press.
- Pica, Teresa, & Catherine Doughty. 1985. "The role of group work in classroom second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition* 7:233–249.
- Politzer, Robert, & Charles Staubach. 1961. *Teaching Spanish: A Linguistic Orientation*. Boston: Ginn.
- Richards, Jack, & Theodore Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, John. 1991. "*Ser* and *estar*: Acquisition of lexical meaning in a natural environment." M.A. thesis. Arizona State University.
- Ryan, John, & Barbara Lafford. 1992. "Acquisition of lexical meaning in a study abroad environment:

- ser* and *estar* and the Granada experience." *Hispania* 75(3):714-722.
- Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10:209-230.
- Schmidt, Richard. 1990. "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics* 11:129-158.
- Schmidt, Richard. 1993. "Awareness in second language acquisition." *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Stockwell, Robert, J. Donald Bowen, & John Martin. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swain, Merrill. 2006. "Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency." In Heidi Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. 95-108. London: Continuum.
- Tarone, Elaine. 1983. "On the variability of interlanguage systems." *Applied Linguistics* 4(2):143-163.
- Tarone, Elaine. 2007. "Sociolinguistic approaches to second language acquisition research—1997-2007." *Modern Language Journal* 91: 837-848.
- Tarone, Elaine & Guo-Qiang Liu. 1995. "Situational context, variation, and second language acquisition theory." In Guy Cook and Barbara Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. 107-124. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlin, Russell, & Victor Villa. 1994. "Attention in cognitive science and second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition* 16:283-302.
- VanPatten, Bill. 1984. "Learners' comprehension of clitic pronouns: More evidence for a word order strategy." *Hispanic Linguistics* 1(1):57-68.
- VanPatten, Bill. 1985. "The acquisition of *ser* and *estar* by adult learners of Spanish: A preliminary investigation of transitional stages of competence." *Hispania* 68:399-406.
- VanPatten, Bill. 1987. "Classroom learners' acquisition of *ser* and *estar*: Accounting for developmental patterns." In Bill VanPatten, Trisha Dvorak, and James Lee (eds.), *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. 61-75. Cambridge: Newbury House.
- VanPatten, Bill. 2010. "Some verbs are more perfect than others: Why learners have difficulty with *ser* and *estar* and what it means for instruction." *Hispania* 93 (1): 29-38.
- VanPatten, Bill, James Lee, Terry Ballman, & Trisha Dvorak. 1992. *¿Sabías que...? Beginning Spanish*, 1st ed. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, Leontev S. 1981. "The genesis of higher mental functions." In James Wertsch (editor and translator), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. 144-188. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Young, Richard. 2009. *Discursive Practice in Language Learning and Teaching*. New York: John Wiley & Sons.