

**El análisis de los errores de la concordancia
de los estudiantes universitarios anglohablantes:
un estudio del aprendizaje del español como segunda lengua**

por

Danielle Fleissig

Una tesina sometida para el cumplimiento parcial
de los requisitos para la licenciatura en Letras
(Español con honores)
a la Universidad de Michigan

2009

Consejera principal: Profesora Teresa Satterfield
Consejero secundario: Profesor Francesco D'Introno

El abstracto

Dentro de la comunidad mundial de hoy, la interdependencia política, económica, y social de las poblaciones ha traído una época de la comunicación siempre creciente, y la necesidad de una generación multilingüe. Las investigaciones del campo lingüístico han evolucionado a través de los años recientes para comprender mejor el procesamiento del lenguaje, como con esta comprensión, se puede facilitar la adquisición y el aprendizaje de lengua y desarrollar los programas de la enseñanza. Además de las metas compartidas entre los investigadores, de saber cómo se adquiere y se aprende el idioma, los varios teorizadores han propuesta unas explicaciones discordantes del proceso y se alinean con los lados distintos de esta controversia bastante emotiva; las teorías generativas sugieren el carácter innato del aprendizaje de lengua, las cognitivas postulan que el procesamiento del lenguaje es completamente adquirido, y otras más integran las perspectivas para tratar de explicar el fenómeno lingüístico. El propósito de este estudio es de resolver estas controversias al investigar el aprendizaje del español como segunda lengua de los estudiantes universitarios anglohablantes, y de proponer unas sugerencias investigativas y pedagógicas para mejorar los estudios y la enseñanza futuros.

Primero, se establece la información del fondo del aprendizaje de lengua. Se describe la teoría lingüística y las varias perspectivas controversiales, la generativa, la cognitiva, la funcional, y la sociocultural entre otras; además, se resume unas investigaciones previas de la adquisición y el aprendizaje de lengua, incluso la española, y su relación al estudio actual. Después del resumen de la literatura, se presenta el análisis de los errores de la concordancia nominal, verbal, y predicativa de los 31 trabajos escritos españoles de los 18 estudiantes universitarios hablantes nativos del inglés. La

meta principal del análisis es de calcular el proceso de aprender la segunda lengua por medios de la primera; se supone que los estudiantes angloparlantes van a asumir que las construcciones españolas son parecidas a las inglesas, y cuando no son, que van a acceder a la facultad innata lingüística, la Gramática Universal, para reajustar los parámetros y asignarlos según los valores españoles para llegar a la construcción correcta. Los resultados del estudio muestran que sí, los estudiantes universitarios proceden bajo la asunción que la segunda lengua es como la primera, como las construcciones españolas más distintas del inglés generan los más errores. Sin embargo, aunque los datos insinúan el acceso a la Gramática Universal y el reajuste de los parámetros del estudiante con la manifestación de las construcciones españolas correctas, la integración de las varias perspectivas investigativas y las experimentaciones previas con el estudio actual niega que hay bastante evidencia para concluir que proceso viene exclusivamente de la facultad innata. Finalmente, la investigación propone unas sugerencias docentes para la enseñanza de segunda lengua, basadas en los datos presentes y en los estudios previos.

El índice

- I. La introducción
- II. El resumen de la literatura
 - La teoría lingüística*
 - La Gramática Universal*
 - La perspectiva cognitiva*
 - La perspectiva funcional*
 - La entrada y la interacción*
 - El aprendizaje después de la pubertad*
 - La perspectiva sociocultural*
 - Las investigaciones previas*
- III. El análisis
 - Los métodos*
 - Los resultados*
- IV. La discusión
- V. La conclusión
- VI. Las referencias
- VII. El apéndice

I. La introducción

Durante esta generación de la cercanía creciente y la comunicación global, la comprensión del proceso de adquirir la lengua ha llegado a ser más y más esencial, y con esta conexión bien establecida entre la gente del mundo, la relevancia pedagógica del aprendizaje de la segunda lengua (L2) se subraya aún más.

Desde el establecimiento del campo autónomo del estudio de la adquisición y el aprendizaje de lengua, el apoyo y la crítica de las varias teorías han sido parte de una enorme controversia intelectual, y han propulsado las investigaciones de lengua a la vanguardia de muchos estudios sociales y psicológicos además de los lingüísticos; como un esfuerzo de probar, negar, o integrar las teorías instituidas, las investigaciones modernas han proliferado durante los años recientes, y han crecido a incorporar las ciencias cognitivas, la neuropsicología, y la sociología, todo para comprender el procesamiento del lenguaje.

Como la investigación moderna del aprendizaje de L2 se funda en unas facetas psicolingüísticas muy disputadas, las metas específicas del estudio actual son de probar los mecanismos implicados en el proceso de aprender el lenguaje e integrar los descubrimientos investigativos con las experimentaciones previas. Para interpretar los papeles de lo innato y lo adquirido y de otros factores dentro del reino del aprendizaje del lenguaje, se desarrolla un análisis teórico e empírico de los errores de la concordancia de los estudiantes hablantes nativos del inglés que aprenden el español como L2; el estudio se centra en los errores de los trabajos escritos de los estudiantes del Español 355 (del quinto semestre del español) de la Universidad de Michigan, documentados por los

estudiantes del Español 487 como parte de una investigación colectiva (D’Introno et al., 2008).

Las hipótesis investigativas del estudio se manifiestan como una composición de las varias teorías lingüísticas; emplean la facultad innata de la Gramática Universal (GU), incorporan los procesos cognitivos de aprender, manipulan la entrada y la interacción, y acentúan el significado sociocultural. Se basa en la noción de que los estudiantes que aprenden español van a proceder bajo la asunción de que la estructura sintáctica del español es como la primera lengua (L1), en este caso el inglés, y solamente la evidencia contraria a la asunción original forzará el estudiante a asumir en otra manera. Cuando hay esta evidencia contraria, se plantea que el estudiante accede a la GU y trata de evaluar el parámetro que gobierna la nueva construcción para asignarla según los datos de la entrada.

Para apoyar la hipótesis, los estudiantes del Español 487 desarrollan el análisis para determinar la capacidad de aprender de ciertas construcciones presentes en la sintaxis española que no aparecen en el inglés o que no se manifiestan la misma complejidad que las formas españolas; las construcciones analizadas dentro del estudio presente incluyen la concordancia nominal, la concordancia verbal, y la concordancia predicativa.

La regla compleja de la concordancia nominal en español, al contrario de la construcción inglesa, requiere que el cuantificador, el determinante y el adjetivo de una frase nominal concuerdan en el género y el número con el núcleo de la frase nominal. En el ejemplo ‘*Algunos de los perros negros,*’ el cuantificador (*Algunos*), el determinante (*los*) y el adjetivo (*negros*) concuerdan en género (masculino) y número (singular) con el núcleo (*perros*) (D’Introno et al., 2008).

La meta básica del estudio de la concordancia verbal solicita la igualdad de número y persona entre un verbo y un sujeto. En el ejemplo '*Jorge estudió en el cuarto,*' el verbo (*estudió*) y el sujeto (*Jorge*) de la oración concuerdan en número (singular) y persona (tercera). Esta construcción española es parecida a la concordancia verbal inglesa, y es más fácil de entender para los hablantes nativos del inglés que suelen cometer menos errores (D'Introno et al., 2008).

Una de las hipótesis del estudio propone que los estudiantes de L2 tratan de aplicar las construcciones de L1, y cuando las construcciones difieren mucho entre los dos idiomas, los estudiantes suelen cometer errores más. Se postula que, como las ocurrencias de la concordancia nominal en el español superan las del inglés, los estudiantes angloparlantes que aprenden el español van a equivocarse más con estas construcciones que la concordancia verbal, por ejemplo.

Por este mismo hilo investigativo, se plantea que los estudiantes tendrán unas dificultades específicas dentro de las construcciones de la concordancia nominal y predicativa. Aunque los estudiantes tienen problemas con ambas concordancias de género y de número, tienen más problemas con la concordancia de género porque esta manifestación no existe en el inglés; no existe el género inglés ni en los determinantes ni en los adjetivos como se exhiben en el español (D'Introno et al., 2008). La concordancia de número, sin embargo, existe en el inglés en una forma parecida y por eso, se predice que los estudiantes de español tendrán menos dificultades con esta parte de la concordancia nominal. En este sentido, se arguye que los estudiantes del español como L2 tratan de pensar en las reglas de su primera lengua cuando aprenden la segunda.

Además de estudiar los errores de los estudiantes durante el proceso de aprender L2, es sumamente importante observar las producciones lingüísticas correctas de los estudiantes, de cualquier forma. Para los estudiantes angloparlantes que alcanzan la competencia de la lengua española, o que simplemente pueden formular unas construcciones españolas correctas que difieren del inglés, se sugiere que accedan a una facultad innata, la GU, que gobierna L1 para reajustarla a los parámetros requeridos para L2. En esta dimensión, se argumenta que si el estudiante hablante nativo del inglés, que siempre asigna los parámetros cuando adquiere L1, genera el español con la concordancia nominal y predicativa de género y número, ha reajustado estos parámetros de concordancia dentro de la GU. El carácter mental, interno de este ajuste y reajuste de los parámetros limita y complica la comprensión del procesamiento del lenguaje, pero la integración sistemática del estudio presente y las investigaciones previas debe aclarar este proceso y evitar estas restricciones inherentes del estudio, cuyos detalles y soluciones se desarrollarán dentro de la sección de la discusión.

La organización de este trabajo consiste en tres partes principales; el resumen de la literatura provee una fundación teórica de las varias perspectivas lingüísticas del campo y muestra cómo se integran para explicar el fenómeno del aprendizaje del español como L2, además de citar unas investigaciones previas del aprendizaje del lenguaje. La segunda sección del estudio incluye el análisis de los trabajos escritos de los estudiantes del Español 355 y una descripción de las tendencias más comunes encontradas en los datos. Finalmente, se discute las implicaciones docentes para la enseñanza del español como L2, basadas en los resultados del análisis en conjunto con las conclusiones de las investigaciones previas.

II. El resumen de la literatura

La teoría lingüística

Para definir los conceptos y los asuntos claves del campo, Mitchell y Myles (2004) presentan las varias perspectivas del carácter del lenguaje, los aspectos del proceso de aprender la lengua, y las vistas del estudiante; y con metas educacionales además de investigativas, sugieren unas implicaciones docentes y sociales de la investigación también.

Una de las distinciones primarias propuestas por el estudio lingüístico actual se centra en los tipos diferentes del aprendizaje; según muchos teorizadores, el aprendizaje consciente, formal, planeado y sistemático varía de la adquisición inconsciente, informal y sin estructura (Krashen, 1982; Mitchell et al., 2004, p. 6). Como esta investigación estudia el aprendizaje de L2, Mitchell y Myles (2004) también se enfocan en el espectro del aprendizaje formal.

Mitchell y Myles (2004, p. 9) afirman que la investigación de las perspectivas del carácter del lenguaje se enfoca en los varios niveles analíticos del sistema comunicativo complejo; la fonología, la sintaxis, la morfología, la semántica y el léxico, la pragmática, y el discurso, todos se integran y se interpretan para formular la teoría lingüística. En este espacio, la variación entre las teorías se funda por el nivel del análisis de integración; unos teorizadores defienden la autonomía de los niveles de lengua y otros niegan la existencia de una frontera entre una facultad lingüística y otra (Chomsky, 1957; Mitchell et al., 2004, p.9).

Además de esta interpretación discordante, otra ampliación de la variación entre las teorías implica el proceso de aprender la lengua. Esta noción consiste en múltiples

facetas que han instigado las interpretaciones y las investigaciones, y continúan a propulsar el estudio moderno. Como surge dentro de muchos campos, la discusión entre la explicación biológica y la experiencial, de lo innato y lo adquirido, es bien afianzada en la teoría lingüística.

Mitchell y Myles (2004) delinean unos otros asuntos del debate general; entre los mencionados, el aprendizaje sistematizado de L2 sirve bien para interpretar el proceso de aprender la lengua. La ‘sistematicidad’ del aprendizaje de L2 facilita la observación de los patrones hablados y la comprensión de la estructura de L2; aunque L2 del estudiante se desvía del idioma destino, los errores son sistematizados y pueden venir de L1 o de otras etapas de desarrollo (Towell y Hawkins, 1994; Mitchell et al., 2004, p. 16). Este lenguaje del estudiante, o interlengua, exhibe mucha variación entre las poblaciones, pero incluso esta variedad tiene estructura (Mitchell et al., 2004).

Si las producciones lingüísticas de los estudiantes son sistemáticas, es esencial que Mitchell y Myles (2004) mencionen la creatividad de la lengua también. Según la teoría generativa, aunque la interlengua parece primitiva en comparación con el idioma meta, provee la evidencia que el sistema de reglas del estudiante puede generar las frases apropiadas que nunca ha oído antes. Esta creatividad de la lengua va más allá de las formulas o los fragmentos prefabricados de la tradición cognitiva, y los estudios subsiguientes han afectado el equilibrio del debate por la facultad interna de lengua (Mitchell et al., 2004, p. 18).

El estudio actual, como trata de resolver varias facetas del debate teórico, enfatiza las discusiones, y de la autonomía y la integración de los componentes del idioma, y de lo innato y lo adquirido del proceso de aprender. Con la historia rica y variada de la

investigación lingüística, ésta integra las distintas teorías del aprendizaje; como mencionado antes, para que el estudiante pueda aplicar las construcciones de L1 a L2, y luego reajustar los parámetros, como se supone, es necesario emplear los mecanismos innatos, aprendidos, y socioculturales, entre otros. Inherentemente, esta hipótesis enfatiza los entrelazos entre lo innato y lo adquirido, y aunque la sistematización y la creatividad del lenguaje se expresan claramente en los trabajos de los estudiantes, no se puede asumir que vienen solamente del conocimiento innato; esta complicación investigativa se desarrollará dentro de las secciones que siguen también.

Las hipótesis, que los estudiantes van a proceder bajo la asunción de que L2 es como L1 y que si L2 se difiere bastante de L1, los estudiantes acceden la GU para reajustar los parámetros para llegar a la construcción de L2, requieren que se meta en las facetas de la teoría lingüística para poder integrarlas con los resultados analíticos del estudio, e interpretar los papeles operativos dentro del proceso de aprender L2.

La Gramática Universal

La teoría generativa trata de ilustrar las representaciones mentales del lenguaje, y las similitudes y diferencias entre los hablantes del mundo, el foco principal del programa de la GU. Según Chomsky (2000), los principios son iguales y aplicables en todos los idiomas naturales; los parámetros, sin embargo, se limitan dentro de cada lenguaje que caracterizan las diferencias entre los idiomas mundiales.

Aunque esta teoría describe el proceso de adquisición de L1, es posible que muchos de los factores sean parecidos con el aprendizaje de L2. Los estudiantes formales tienen que construir una gramática basada en la entrada fragmentada y crear unas representaciones abstractas también, pero no experimentan las mismas necesidades

que los niños; los estudiantes ya comunican en un idioma y se postulan aquí que ya tienen una representación mental del lenguaje con los parámetros fijados en los valores de la lengua nativa (Mitchell et al., 2004, p. 55).

Dentro de la investigación actual, es esta faceta de la teoría de la GU que merece más atención. La hipótesis, de que los estudiantes proceden bajo la asunción que L2 es parecida a L1, va más allá de las perspectivas generativas, como admiten Mitchell y Myles (2004). Sin embargo, el hecho de que algunos de los estudiantes pueden generar las construcciones correctas de L2 que no aparecen en L1 implica esta propuesta de la GU.

Según Mitchell y Myles (2004, p. 78), después de esta fundación teórica de la existencia del mecanismo interno de la GU, los argumentos y las investigaciones se dividen en dos; unos arguyen que las gramáticas de L2 son limitadas por la GU, y otros reclaman que la GU no limita la gramática. El primero propone que los parámetros cambian o 're-fijan' cuando se aprende L2 y el segundo sugiere que L2 es aprendida de mecanismos aparte de la GU.

Es con esta distinción teórica, entre el reajuste de los parámetros y el aprendizaje separado de la GU, que se establece una base interpretativa para los resultados del estudio en total. Este estudio postula que los estudiantes acceden a la GU si las construcciones de L2 difieren de las de L1, pero la integración de estos recursos de literatura con los datos del estudio puede causar que los descubrimientos de la investigación evolucionen.

Las diferencias principales mencionadas entre los niños y los estudiantes mayores tienen que ver con la madurez, la educación previa, y las motivaciones que tienen los estudiantes (Mitchell et al., 2004). Para los estudiantes que aprenden L2, la transición

entre ambos idiomas puede venir de la GU, del conocimiento de L1, o de otras fuentes, dependiendo del investigador; las conclusiones teóricas se manifiestan en tres variaciones: el aprendizaje sin acceso a la GU, con acceso completo, y con acceso parcial (Mitchell et al., 2004, p. 84).

Los que apoyan la hipótesis del aprendizaje de L2 sin acceso a la GU creen que hay un 'período crítico' para la adquisición de lengua y después, los estudiantes mayores necesitan aplicar otros mecanismos de aprendizaje (Bley-Vroman, 1989; Mitchell et al., 2004, p. 84). El ejemplo principal de este argumento se centra en la facilidad de aprender el inglés de los niños inmigrantes, mientras los inmigrantes mayores tienen dificultades (Johnson y Newport, 1989; Mitchell et al., 2004, p. 18). En el caso del estudio presente, los estudiantes universitarios hablantes nativos del inglés ya han pasado el 'período crítico;' con los datos investigativos, se confirma los procesos de los estudiantes para probar el acceso continuado a la GU, o para negar el acceso y apoyar la implicación de otros procesos.

La hipótesis de acceso completo a GU difiere dentro de tres variaciones. La hipótesis de acceso completo/sin transferencia dice que la GU organiza el aprendizaje y que no hay un período crítico (Flynn, 1996; Mitchell et al., 2004, p. 85); la hipótesis de transferencia completa/acceso completo transfiere todos los parámetros de L1 a la segunda (Mitchell et al., 2004, p. 86); y la hipótesis de acceso completo/representaciones impedidas propone que solamente las categorías léxicas transfieren de L1 o que categorías léxicas y funcionales se transfieren (Mitchell et al., 2004, p. 86). La manifestación de una de estas teorías dentro de los datos del estudio probaría la hipótesis

actual, y las formas diferentes del acceso completo exhibido, con respeto a la transferencia y las representaciones, provocarían unas interpretaciones más profundas.

La hipótesis de acceso parcial consiste en dos posiciones definitivas; se arguye que el acceso a la GU que tienen los estudiantes viene solamente de L1 (Bley-Vroman, 1989; Mitchell et al., 2004, p. 87). Los estudiantes necesitan utilizar otros mecanismos para arreglar L2 dentro de las representaciones internas de la primera; estos mecanismos tratan de capacidades para resolver problemas generales y no basados en la GU (Mitchell et al., 2004). Otra faceta delinea las características funcionales impedidas. Unos investigadores apoyan la hipótesis de la construcción de las estructuras moduladas con los ‘árboles mínimos’ de proyecciones funcionales; el ‘*constructionism*’ propone que el estudiante usa una colaboración de recursos – una base de la GU, la transferencia de L1, los hechos lingüísticos, el discurso social, etc (Herschensohn, 2000; Mitchell et al., 2004, p. 89). Bajo la lente de este estudio particular, la integración de estas teorías con los datos apropiados probaría la hipótesis quizás mejor; si los estudiantes integran los procesos adquiridos de aprender L2 con la influencia de la GU de L1, es posible que aprendan L2 bajo la asunción que es como L1, y si no, es posible que utilicen una forma de la facultad innata para llegar a L2.

Para poder interpretar las hipótesis y los resultados del estudio, y para poder discutir los descubrimientos investigativos, se necesita ir más allá de las teorías generativas y pasar por la literatura cognitiva.

La perspectiva cognitiva

Los teorizadores cognitivos consisten en dos grupos principales: los lingüistas con las propuestas de ‘procesamiento’ (Towell y Hawkins, 1994) y las ‘*emergentist*’ o

'constructionist.' (N.C. Ellis, 2003). Las propuestas de 'procesamiento' investigan cómo los estudiantes de L2 procesan la información lingüística y cómo su capacidad de procesar L2 se desarrolla a través del tiempo; se centran más en la dimensión de cálculo del aprendizaje (Mitchell et al., 2004, p. 97). Las vistas *'emergentist'* o *'constructionist'* comparten una vista del desarrollo lingüístico, propulsado por necesidades comunicativas, y niegan la necesidad del mecanismo innato de adquisición (Mitchell et al., 2004, p. 97). Según esta vista, el aprendizaje se ve como el análisis de patrones en la entrada de lenguaje y el desarrollo lingüístico se ve como el resultado de los mil millones de asociaciones hechas durante el uso de la lengua (Mitchell et al., 2004). Como se aplica al estudio actual, las varias teorías cognitivas pueden explicar el proceso del estudiante de la transición entre L1 y L2, pero niegan la hipótesis de que el estudiante accede a la GU si la transición falla; según la perspectiva cognitiva, este proceso secundario, si las construcciones de L2 difieren mucho de L1 y el primero no basta, ocurriría a causa de los fenómenos adquiridos en vez de innatos.

La propuesta del procesamiento de información investiga cómo los almacenamientos diferentes de la memoria procesan la información nueva de L2 y cómo esta información se automatiza y se reestructura por la activación repetida (Mitchell et al., 2004, p. 99). Primero, el texto analiza el modelo de McLaughlin (1990) y después, el modelo de Anderson del 'Control Activo del Pensamiento' (1985).

La noción fundamental de McLaughlin (1990) es que 'la conducta compleja se construye encima de los procesos sencillos'; se propone la 'automatización' de la información, que transforma el procesamiento controlado al automático (Mitchell et al., 2004, p. 101). Al principio, los estudiantes utilizan el procesamiento controlado que

implica la activación temporánea de la selección del nódulo de información en la memoria en una nueva configuración; como el resultado, los procesos automáticos pueden funcionar activando las habilidades cognitivas complejas simultáneamente (Mitchell et al., 2004). De esta vista, el aprendizaje es el movimiento del procesamiento controlado al automático vía la práctica o activación repetida. El movimiento continuo resulta en la reconstrucción constante del sistema lingüístico del estudiante de L2; esta teoría se puede explicar el fenómeno de la ‘fossilización’ que surgiría cuando el proceso controlado llega a ser automático prematuramente (Mitchell et al., 2004, p. 102).

El modelo de Anderson del ‘Control Activo del Pensamiento’ (1985) es parecido a la propuesta de McLaughlin, con la creencia de la práctica que resulta en la automatización, pero tiene una terminología diferente; permite que el conocimiento declarativo se transforme en el conocimiento de procedimiento (Mitchell et al., 2004, p. 102). La distinción se aclara en decir que el conocimiento declarativo es ‘saber qué’ y el de procedimiento es ‘saber cómo.’ Según Anderson, el movimiento del declarativo al de procedimiento ocurre dentro de tres etapas: la cognitiva, la asociativa, y la autónoma (Mitchell et al., 2004, p. 103).

Si los resultados del estudio se aplican a estas formulas, la tendencia de los estudiantes de generar las construcciones correctas de L2 que difieren de L1 se debe a la automatización del conocimiento de L2. Si el estudiante produce la concordancia predicativa de género y número sin error, por ejemplo, se postula que ha automatizado esta regla española, y si se equivoca, según Anderson (1985), el estudiante todavía está a la etapa cognitiva o asociativa (Mitchell et al., 2004).

Las investigaciones de las teorías cognitivas se han criticado a causa de su carácter casi matemático; se duda el punto hasta cuando se puede aislar las variables que entrelazan en el contexto natural. La investigación va a ampliarse dentro de los campos de la neurología y la neurobiología, y a través de las aplicaciones y los rechazos de otras teorías, la investigación lingüística se expandirá también.

La perspectiva funcional

En vez de enfocarse en el sistema lingüístico formal, los investigadores de la propuesta funcional o pragmática se concentran en el desarrollo de la interlengua y las maneras en que los estudiantes de L2 tratan de ‘hacer significado’ y alcanzar sus metas comunicativas personales. Según Mitchell y Myles (2004, p. 131), los funcionalistas enfatizan la importancia de prestar atención a los actos del discurso que los estudiantes tratan de ejecutar, y los modos en que ellos utilizan el contexto social, físico, y conversacional para ayudarse en ‘hacer significado’. Esta faceta de la teoría no se manifiesta dentro del estudio actual, como el cuerpo del estudio es el trabajo escrito, pero se debe mencionar la importancia del discurso en el proceso de aprender la lengua.

Las perspectivas funcionales del desarrollo de L1 ayudan a propulsar las investigaciones del aprendizaje de L2; a los investigadores, les interesan los significados que los niños tratan de expresar, y las conexiones posibles entre el desarrollo de los mensajes de los niños y el desarrollo del sistema formal de la gramática (Mitchell et al., 2004, p. 132). Con el alcance de esta comprensión de la adquisición de L1, el conocimiento del aprendizaje de L2 se facilitaría; los desarrollos del niño al sistema formal gramatical pueden parecer a unos componentes del proceso del estudiante mayor de aprender L2 por medios de L1, como el estudio actual.

Unas investigaciones funcionales se concentran en las áreas particulares de significado y las maneras que los estudiantes las expresan en etapas distintas de desarrollo; los estudiantes desarrollan el discurso sobre la temporalidad y también sobre el lugar y la modalidad (Mitchell et al., 2004). Las etapas pragmática, léxica, y morfológica ilustran el camino de los estudiantes desde una dependencia del contexto hasta el uso de la morfología verbal como el indicador de la temporalidad (Sato, 1990; Mitchell et al., 2004, p. 143). Es esta trayectoria lingüística que se refleja en los estudiantes de la investigación bajo discusión; los hablantes nativos del inglés dependen del contexto (y de L1), hasta que lleguen a la construcción correcta de L2, análoga, en este ejemplo, al concepto del indicador de la temporalidad con la morfología verbal.

La entrada y la interacción

Después de haber revisado una variedad de las perspectivas actuales del aprendizaje de L2 que tratan de la comprensión de los estudiantes como individuos autónomos, la perspectiva de la entrada y la interacción se enfoca en el papel del ambiente social y lingüístico; trata de cómo el lenguaje ambiental funciona en promover el aprendizaje de L2, de la entrada recibida por el estudiante a la salida producida, y en la interacción entre el estudiante y otro compañero conversacional (Mitchell et al., 2004, p. 159). Esta noción teórica puede ser inmensamente importante con la interpretación de los datos del estudio, como el apoyo para la importancia de los factores externos en aprender L2; si la entrada y la interacción pesan mucho en este proceso, se complica los recursos lingüísticos del estudiante, propuestos por la investigación. Los resultados de los datos no especificarían las fuentes del aprendizaje, si el éxito dentro de L2 viene de una facultad innata o de un proceso cognitivo o de otros cientos de factores, y se niega la

hipótesis del estudio de que el estudiante accede a la GU para reajustar los parámetros de L1, cuando no concuerdan con los de L2.

El trabajo de este capítulo de Mitchell y Myles (2004) se genera de la inspiración de la hipótesis de la entrada, propuesta por Krashen (1982). Como Mitchell y Myles (2004) ya establecen, el argumento principal de la hipótesis es que la entrada disponible que el estudiante puede comprender es la única condición para que el aprendizaje de la lengua pueda progresar. La teoría se fortalecía con la hipótesis del filtro afectivo; la primera hipótesis (que el estudiante comprende el lenguaje según la entrada ofrecida) solamente se desarrolla cuando la segunda (que el estudiante está predispuesto para prestar atención al estímulo) se activa (Long, 1983; Mitchell et al., 2004, p. 160).

La hipótesis de la interacción viene de la crítica de estas propuestas, y la hipótesis de Long (1983), que originalmente proponía que se debe investigar las interacciones de los estudiantes. La hipótesis se basa en que los estudiantes aumentan y mejoran la entrada por preguntar, reciclar, y parafrasear, porque la entrada debe ajustarse a las necesidades particulares de desarrollo del estudiante individual (Mitchell et al., 2004).

La hipótesis de interacción analiza las estrategias lingüísticas que emplean los hablantes nativos y no nativos para sobrepasar unas dificultades comunicativas (Krashen, 1985). Las tácticas consisten en las repeticiones, los cheques de confirmación, y los cheques de comprensión o los pedidos de clarificación; los dos hablantes del discurso tratan de maximizar la comprensión y negociar las áreas de dificultad, como otra vez, la entrada se ajusta al nivel actual del desarrollo del estudiante (Mitchell et al., 2004, p. 162). Principalmente, se propone que la interacción ayuda a negociar los significados para hacer comprensible la entrada, pero todavía tiene elementos desconocidos, y por eso, se

puede resultar en la adquisición (Mitchell et al., 2004). Los estudios empíricos se distinguen para conectar la interacción con la comprensión y la interacción con la adquisición.

Los términos de *'feedback,'* *'recasts,'* y la *'evidencia negativa,'* se desarrollan dentro del texto con la adquisición de L1 y con la investigación de la observación del aprendizaje de L2 (Mitchell et al., 2004, p. 166). Durante la adquisición de L1, la evidencia es más positiva que negativa; los padres casi nunca corrigen los errores gramaticales de sus niños explícitamente. Los estudios del aprendizaje de segunda lengua subrayan la influencia de la interacción nativa/no nativa; se analizan los discursos y los errores de pares de hablantes nativos y no nativos, con respeto a la comprensión y también a la producción (Oliver, 1995; Mitchell et al., 2004, p. 179). En fin, los grupos que pueden negociar con el otro hablante tienen más éxito comprensivo y producido. Aquí se ve unas limitaciones del estudio actual, específicas al análisis de los errores que, otra vez, se explicará dentro de la discusión del estudio.

Mitchell y Myles (2004) continúan notar la conciencia del estudiante y las variaciones de la entrada del discurso que ayudan al estudiante para aprender la lengua. Un proceso discutido ilustra el fenómeno del estudiante que solamente reconoce una construcción cuando *'está listo'* o ha alcanzado el nivel lingüístico apropiado (Schmidt, 1994; Mitchell et al., 2004, p. 184). También, habla de la prominencia o la notabilidad de la nueva forma del *'recast,'* la frase corregida del estudiante, que llama la atención del estudiante y hace disponible la forma de L2 para el procesamiento y la interiorización (Mitchell et al., 2004). Esta propuesta es esencial en la planificación de los programas de

enseñanza de L2, que se desarrollará luego como parte de una serie de sugerencias pedagógicas en la sección de conclusión.

Con el cambio del foco del procesamiento de lengua a la vista del estudiante, Mitchell y Myles (2004) centran en los varios factores que influyen el éxito del estudiante de aprender L2. Generalmente, los estudios asumen que los estudiantes emprenden aprender un idioma adicional después de haber empezado adquirir L1, y que el aprendizaje puede ocurrir en el escenario formal y sistemático o por el contacto social informal (Mitchell et al., 2004). De este punto, muchos teorizadores piensan en el estudiante como un procesador de lengua; se utilizan los mecanismos mentales internos para procesar, aprender, y acumular el nuevo conocimiento, por un camino de desarrollo de etapas lingüísticas (Mitchell et al., 2004). Para estos investigadores, el valor de la velocidad de aprendizaje, y incluso la importancia del éxito, pueden ser reducidos con la meta de documentar los procesos mentales universales, disponibles a todos los seres humanos (Mitchell et al., 2004).

Además, como el estudiante se compara con el procesador, hay bastante controversia sobre la cuestión de edad. Para averiguar si todos los estudiantes aprenden en las maneras similares o si hay una edad que divide los menores y los mayores, muchos de los estudios modernos exploran la edad crítica, “un momento cuando los mecanismos anteriores de aprender atrofian y son reemplazados o suplementados por lo menos por otras maneras compensatorias de aprender” (Long, 1990; Mitchell et al., 2004, p. 24). En el contexto del estudio presente, los sujetos universitarios ya han pasado por la edad crítica, y el apoyo o la negación de la edad crítica de la evidencia investigativa funciona

como un reclamo teórico del carácter del idioma, del proceso de aprender la lengua, y de la identidad del estudiante.

La adquisición de lengua después de la pubertad

Strozer (1994) desarrolla la adquisición de lengua después de la pubertad dentro de su texto con la discusión de las conexiones entre el lenguaje, la maduración, la naturaleza, y la cultura. La trayectoria de la investigación se funda en tres propuestas distintas: hay una distinción entre ‘lenguaje’ y ‘lenguaje humano,’ e incluso dentro del humano, hay el de gestos/visiones y el hablado/escrito; cualquier niño humano normal tiene la capacidad de llegar a ser un hablante nativo de cualquier lenguaje sin la instrucción explícita, como la adquisición de lengua no es algo que el niño hace, sino algo que le pasa al niño; la lengua nativa es la lengua de la niñez, y todos los niños normales pueden adquirir la lengua nativa, pero ‘nunca después de la pubertad’ (Strozer, 1994, p. 11). Strozer (1994) presenta el desafío principal del estudiante adulto que viene de esta misma propuesta; los adultos no pueden alcanzar el nivel ‘nativo’. Aunque los niños pueden ser nativos de una lengua por lo menos, todos los adultos que tratan de dominar el lenguaje extranjero no pueden alcanzarlo; además, algunas lenguas extranjeras son más difíciles de aprender, mientras todos los lenguajes son fáciles para el niño (Strozer, 1994). Este concepto del lenguaje ‘más difícil de aprender’ se manifiesta directamente en el estudio actual con la primera hipótesis central y la estructura del análisis mismo; los L2 ‘más difíciles’ son los difieren el más del L1 y requieren la más transición, o el más reajuste de los parámetros.

Una otra dimensión de la discusión de Strozer (1994, p. 18) relaciona al debate de lo innato y lo adquirido, y apoya la contribución del medio ambiente; como hay tantas

reglas que se necesita aprender y como son parecidas entre lenguajes distintos y aprendidas a través de las vidas de los hablantes, el tipo de conocimiento implicado tiene que venir, en parte, del ambiente.

Como Strozer (1994) propone, el conocimiento del lenguaje se divide en el universal y el particular, y en lo variado y lo invariado. El conocimiento universal del lenguaje invariado parece basarse en lo innato del lenguaje del niño; la estructura más primitiva de la frase consiste en el nombre y el verbo, y como casi todos de los principiantes comparten este patrón básico, parece ser genético (Strozer, 1994, p. 100). La variación viene de las transformaciones particulares de la gramática y la morfología a través de la experiencia estudiantil (Strozer, 1994, p. 103).

Aunque el desarrollo de aprendizaje de lengua se puede categorizar por un camino común y unas etapas distintas, la consistencia de las diferencias entre los estudiantes causa la investigación adicional. Según Gardner y MacIntyre (1992, 1993), las características más importantes del estudiante se dividen en dos factores, el cognitivo y el afectivo o emocional (Mitchell et al., 2004). La inteligencia cognitiva tiene una correlación positiva con el aprendizaje dentro del escenario escolar; la aptitud de lengua, que puede consistir en la capacidad fonética de la codificación, la sensibilidad gramática, las capacidades del recuerdo, y las capacidades inductivas del lenguaje, es un gran vaticinador del éxito lingüístico (Strozer, 1994). Los factores afectivos son más subjetivos; los estudiantes pueden variar en sus actitudes hacia la lengua y la cultura de esa lengua, y pueden tener niveles diferentes de ansiedad y de voluntad de comunicar (Strozer, 1994). Además, Gardner y MacIntyre (1992, 1993) definen la motivación como “el deseo de alcanzar una meta, el esfuerzo extendido en esta dirección, y la satisfacción con la tarea”

y exploran este papel en el aprendizaje de L2 (Mitchell et al., 2004, p. 26). Como mencionado antes, se necesita considerar todos los factores que pueden prestarse al aprendizaje de L2, y éstos pueden ser integrados en los descubrimientos del estudio analítico.

Como una consideración final, el estudiante con sus características universales e individuales, se ve como un ser social (Mitchell et al., 2004, p. 159). La identidad personal del estudiante influye su relación con el aprendizaje y puede ser significativa para las investigaciones; la posición social, el poder, la etnicidad, y el género del estudiante proveen un contexto social dinámico, reflexivo, y siempre cambiando.

La perspectiva sociocultural

Distinto de las otras investigaciones, los estudios de la perspectiva sociocultural se distancian del foco lingüístico y cognitivo, y llegan al nivel completamente social. El concepto central de estas teorías se distingue como la mediación y el aprendizaje mediado; las formas más altas de la actividad mental humana son mediadas (Lantolf, 2000; Mitchell et al., 2004, p. 194). Como Vygotsky (1978) proponía, Lantolf (1994) explica que como usamos las herramientas para el trabajo físico, también usamos unas herramientas simbólicas, o los símbolos, para mediar y regular las relaciones con otras y con nosotros mismos. Dentro de la teoría de Vygotsky (1978), el individuo maduro y hábil es capaz de la función autónoma, o la autorregulación; sin embargo, el niño o el individuo no calificado aprende por hacer las actividades bajo la orientación de los individuos más calificados, inicialmente a través de un proceso de la ‘regulación del otro,’ mediado por el lenguaje (Mitchell et al., 2004, p. 195). El niño o el estudiante se mete en una comprensión compartida de cómo hacer las actividades por el discurso

colaborativo, hasta que él se apropia del conocimiento nuevo en la consciencia individual; por eso, el aprendizaje exitoso implica un cambio de la actividad colaborativa inter-mental a la autónoma intra-mental (Mitchell et al., 2004). El proceso del diálogo que dirige la atención del estudiante a las características principales del ambiente, y que propulsa al estudiante para pasar por los pasos consecutivos del problema, se conoce como el andamiaje (Wood et al., 1976; Mitchell et al., 2004, p. 195).

El dominio donde el aprendizaje tiene lugar con la más producción, se llama la ‘Zona del Desarrollo Próximo,’ y trata del conocimiento o la habilidad en que el estudiante todavía no es capaz de la función independiente, pero se puede llegar a la solución deseada con la ayuda relevante del andamiaje (Vygotsky, 1978; Mitchell et al., 2004). Como dice Vygotsky (1978), la diferencia entre el nivel del desarrollo del niño, determinado por la resolución individual, y el nivel más alto del desarrollo potencial, determinado por la resolución bajo la orientación del adulto o por la colaboración con los pares más capaces (Vygotsky, 1978; Mitchell et al., 2004, p. 196). Otra vez, estas teorías, de la colaboración inter-mental y la autonomía intra-mental y de la ‘Zona del Desarrollo Próximo,’ proveen unas fundaciones fuertes para la interpretación de los factores externos de aprender L2, pero la estructura de los datos del estudio limita la comprensión del proceso explícito.

Las aplicaciones de la teoría sociocultural al aprendizaje de L2 desarrollan dentro de los contextos del discurso privado y la autorregulación, y el andamiaje y el aprendizaje en la Zona del Desarrollo Próximo. Las evaluaciones del texto sobre las teorías socioculturales ilustran unos detalles de los éxitos de la teoría y unos desafíos importantes. Principalmente, la separación convencional entre los aspectos sociales y

psicológicos del desarrollo y la cognición se rechaza; además, la vista del lenguaje como un sistema formal abstracto se rechaza; el aprendizaje se ve como la actividad social e inter-mental, establecido en la Zona del Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978; Mitchell et al., 2004). El desafío más claro de la teoría no viene de argumentos falsos, sino de la falta de unas propuestas; los teorizadores socioculturales no ofrecen una teoría de propiedad para sustituir la que continuamente se rechazan.

Del carácter del lenguaje, al proceso de aprender la lengua, a la identidad del estudiante, todos los factores de los estudios previos se integran e influyen los pensamientos actuales y futuros. Las teorías ambas de propiedad y de transición establecen unas fundaciones fuertes para la investigación continuada y más detallada, y nuestra comprensión del aprendizaje de lengua se evoluciona aún más.

Las investigaciones previas

El estudio longitudinal de las gramáticas españolas no nativas de Liceras et al. (1995) investiga las hipótesis de las frases completas, cortas, y mínimas, entre otros focos. Los investigadores arguyen que la existencia de las frases completas y gramaticalmente correctas en la interlengua de los estudiantes adultos viene de la experiencia lingüística previa y de la entrada formal, que el estudiante se expone a las frases completas por el lenguaje oral y escrito (Liceras et al., 1995). La influencia de L1 se relaciona a la distancia tipológica entre las dos lenguas.

Typological proximity could lead not only to the speeding up of the acquisition process in general but also to the skipping of stages fully dedicated to lexical storage or even segmentation of words and grammatical units. Also, the subjects' perception of a narrow linguistic distance may lead them to transfer complex structures from the very early stages, perhaps as soon as they sort out the phonetic

and lexical differences between the target language and their L1 or L2. (Liceras et al., 1995; Pérez-Leroux et al., 1997, p. 103)

Como se describe en la hipótesis del estudio actual, si el estudiante puede transferir el conocimiento de la estructura de su lengua nativa a la segunda, el proceso de adquirir o aprender el lenguaje se acelera. El éxito personal de estas transferencias y esta catálisis puede explicar la variación de la interlengua entre los estudiantes del mismo nivel, que también se ve en los sujetos del estudio (Liceras et al., 1995). La crítica principal de los investigadores refleja las etapas del desarrollo de la interlengua; se necesita más investigación, como ésta, para definir estas etapas dentro del sistema del sujeto pronominal y para determinar la variación de los clíticos.

Garavito (1995) escribe sobre ‘Verb Complementation, Coreference, and Tense in the Acquisition of Spanish as a Second Language.’ La mayoría de los estudios del campo de la adquisición de lengua se centra en el acceso a la GU de los estudiantes adultos, pero la propuesta del trabajo de Garavito (1995) gravita más hacia la capacidad de aprender que las propiedades complejas del lenguaje. La investigadora explica la evidencia negativa dentro de la experiencia académica de los estudiantes mayores (Garavito, 1995). La entrada explícita puede ser engañosa; la instrucción de unas reglas gramaticales específicas y de cómo utilizarlas hace que los estudiantes asuman que las otras reglas toman la misma forma, como esta hipótesis, que los estudiantes van a proceder bajo la asunción que las construcciones de L2 son parecidas a L1 (Garavito, 1995; Pérez-Leroux et al., 1997, p. 167). Garavito (1995) descubre que el estudiante tiene acceso a la GU porque la ejecución del estudiante se predice por los principios y en una manera comparable al hablante nativo. Como mencionado, es sumamente difícil para los investigadores aislar un solo factor que guía el proceso de aprender, y este estudio de

Garavito y otros del campo, no son adecuados para comprender el aprendizaje de L2 sin la interpretación y la integración con otras investigaciones.

El estudio paramétrico de la adquisición de español como L2, propuesto por González (1995), teoriza sobre el acceso del estudiante adulto a la GU y la hipótesis de L1 absoluta de Schwartz (1993); estos argumentos ofrecen el apoyo teórico a la hipótesis del estudio para tratar de explicar el acceso de los estudiantes a la GU, si las construcciones de L2 difieren mucho de L1 (González, 1995; Pérez-Leroux et al., 1997, p. 144). González (1995) propone que los adultos, después del supuesto período crítico, todavía dependen de la GU y tienen acceso a las opciones de los parámetros distintos de los de L2; los principios de la GU son empleados cuando los estudiantes construyen sus gramáticas de L2, aunque se media por la lengua nativa. Principalmente, los estudiantes asumen el valor de los parámetros de L1 para L2. Sin embargo, como todavía pueden utilizar la GU, pueden reajustar los valores de los parámetros de L2. Cuando el valor del parámetro de L1 no concuerda con el de L2, un nuevo valor tiene que ser asignado para reflejar L2; cuando los dos concuerdan, no hay la necesidad de esta asignación. González (1995) predice que cuando no hay la necesidad, los estudiantes pueden utilizar el valor del parámetro de L1 para llegar a la adquisición de L2.

En efecto, González (1995) distingue entre los procesos de adquisición del niño y del adulto con los niveles distintos del acceso a la GU.

In child L1, UG principles unfold in the course of maturation, while in adult L2 “all principles are available together. Hence, not only do the correct values of parameters need to be acquired, not only do principles that are not activated in the L1 grammar have to be engaged, not only do principles that are available in the L1 but not relevant to the L2 have to be discarded, but the implicational relations among the relevant principles themselves need to be discovered.” (González, 1995; Pérez-Leroux et al., 1997, p. 144)

Los descubrimientos de González (1995) concuerdan con los anteriores de la misma perspectiva; el estudiante adulto tiene acceso a la GU, pero se media por L1, casi la hipótesis exacta del estudio actual.

Pérez-Leroux y Glass (1997) se meten en los estudios de los efectos de la restricción patente del pronombre dentro de la adquisición de L2 y la función de los sujetos nulos; mucha de la investigación trata de la posibilidad, o la imposibilidad, del reajuste de los parámetros en la adquisición después de la pubertad, un asunto esencial a la investigación bajo discusión. Esta presentación de la restricción patente del pronombre consiste en las discusiones de las lenguas '*topic-drop*' y la teoría de la capacidad de aprender que viene de los argumentos de 'la pobreza del estímulo' lingüístico (Pérez-Leroux et al., 1997, p. 161).

Los investigadores se enfocan en el proceso de adquirir el español; con la investigación profunda de unas facetas específicas de la gramática, son capaces de entender las dificultades y los éxitos de los estudiantes, etapa por etapa, que ayuda el desarrollo de la interpretación del estudio presente (Pérez-Leroux et al., 1997). Pérez-Leroux y Glass (1997) concluyen que los estudiantes pueden adquirir las propiedades semánticas de los pronombres del sujeto nulo, tanto en la presencia como en la ausencia de las conexiones al primer lenguaje. Los descubrimientos de la investigación apoyan la teoría que los estudiantes adultos tienen acceso a los principios de la GU durante la adquisición; todavía existe el problema del reajuste de los parámetros en general, que se puede resolver con las investigaciones continuadas.

Otra vez, como muchos de los estudios contemporáneos, las investigaciones de la literatura se centran en dos asuntos, la adquisición de L2 mediada por la primera y el acceso a la GU.

III. El análisis

Los métodos

Los participantes:

El cuerpo de la investigación consiste de 31 trabajos en español de 54 páginas de unos estudiantes angloparlantes de la Universidad de Michigan, obtenidos durante el semestre otoñal de 2008. Los 18 estudiantes, hablantes nativos del inglés, son del nivel 355, que la Universidad considera un semestre, o dos, más allá de la competencia de L2, y ya han pasado cuatro semestres del español universitario. Las identidades específicas de los sujetos no son contadas, como las edades y los géneros de los estudiantes, y los nombres son omitidos también. Las muestras son los trabajos de los estudiantes que escriben como la tarea para el curso.

El cuerpo:

Los estudiantes del Español 355 del semestre otoñal de 2008 tenían la responsabilidad semanal de resumir las lecciones y escribir unas páginas de respuesta. El tópico de las tareas es insignificante para la investigación, pero el profesor les pedía escribir tres respuestas distintas: ‘un párrafo dedicado a Pedro Almodóvar y sus películas, un párrafo sobre la pronunciación del norte de España con particular referencia a la [zeta] y a la ese, y un párrafo sobre cada una de las pronunciaciones que ellos veían en clase, con su observación sobre la posibilidad de que las pronunciaciones en cuestiones les

resulten (a ellos o a otras personas hablantes nativas del inglés) difíciles o fáciles de usar y por qué' (D'Introno et al., 2008).

Los estudiantes responden a estos tres apuntes y sus trabajos son de varios formatos; unos son ensayos cortos y otros más como resúmenes numerados, y la mayoría son de una página, pero se pueden extenderse hasta cinco páginas. Los estudiantes entregan los trabajos como la tarea evaluada, sin saber que serían parte de la investigación. Los datos del análisis de errores de los trabajos son utilizados por los estudiantes del Español 487 (La adquisición del español como L2) del mismo semestre, bajo la orientación de Profesor Francesco D'Introno, como parte de esta investigación. La organización de los datos:

Los estudiantes organizan los errores de los 31 trabajos dentro de unas hojas de cálculo, modeladas según una plantilla hecha por el profesor, para interpretar los datos (D'Introno et al., 2008). Los errores listados son clasificados por las categorías de concordancia, la nominal, la verbal, y la predicativa, y son divididos aún más por los errores de género, o persona para la verbal, y número; los errores de la concordancia nominal tienen la dimensión adicional del tipo de palabra, como del cuantificador, del determinante, o del adjetivo. Las otras categorías del estudio (los errores de la concordancia del objeto directo, la formación del clítico, los verbos del objeto indirecto, y la utilización de ser versus estar) no se manifiestan como los errores substanciales, y el número de errores no es suficiente para apoyar las conclusiones de esta investigación. Consiguientemente, los tres tipos dominantes de errores (la concordancia nominal, la verbal, y la predicativa) son el foco del análisis. Según Profesor Francesco D'Introno (2008), las construcciones analizadas son:

1. la Concordancia Nominal, del cuantificador, del determinante, y las frases nominales específicas, como *Las varias niñas bonitas*
2. la Concordancia Verbal, entre el sujeto y el verbo, como *Las niñas duermen*
3. la Concordancia Predicativa, entre el predicado adjetival y el sujeto, como *Las niñas son bonitas*

Un problema significativo con el análisis de las concordancias nominal y predicativa es que no hay muchas reglas estrictas e universales que ayuden el proceso de aprender el español como segunda lengua para los estudiantes anglohablantes; hay las excepciones para todas las reglas. El ejemplo principal consiste en la construcción de la concordancia del género que dice que si una palabra termina en "o" es masculina (*el libro*) y si termina en "a" es femenina (*la palabra*). Pero, hay excepciones; las palabras *el día* y *el mapa* terminan en "a" pero son masculinas, y por el otro lado, la palabra *mano* termina en "o" pero es femenina (*la mano*).

Además, hay los sustantivos que ni terminan en "o" ni "a" y pueden ser masculinos o femeninos. Por ejemplo, la palabra *estudiante* puede ser *el estudiante* o *la estudiante*. También hay palabras como *mujer*, *razón*, *hombre* y *árbol* que tienen un género específico pero ni terminan en "o" ni "a" y no tienen una regla para recordarlos. Con estas palabras, el estudiante solamente puede memorizar el género de la palabra.

Hay dos reglas más que determinan el género de una palabra. Si la palabra termina en "-ma," la mayoría del tiempo es masculino, pero otra vez, como cualquiera regla, hay las excepciones; la palabra *forma* es femenina (*la forma*). Si la palabra termine en "-ión," es femenina. Si se puede ver, hay muchas reglas diferentes con muchas excepciones. Estas variedades en la gramática crean muchas confusiones y muchas dificultades para un

estudiante que está tratando de aprender el español como segunda lengua. También, los estudiantes aprenden las reglas en niveles. Es muy posible que un estudiante aprenda la regla que si una palabra termina en "o" es masculino, y que al mismo tiempo no aprenda la regla de que si una palabra termina en "-ma" es masculino. Puesto que la concordancia de género no existe en el inglés, las dificultades son más graves.

Con estas consideraciones de la dificultad variable de las construcciones, los investigadores del Español 487 establecen unas asunciones o unos criterios específicos dentro de la metodología investigativa para evaluar los errores y distinguir entre los errores verdaderos de concordancia y los errores que vienen de la falta del conocimiento del vocabulario español; las frases con las palabras como '*hombre*' y '*mujer*' que no concuerdan en género son errores obvios, y se asumen que después de cinco semestres del español universitario, los estudiantes del nivel 355 deben saber que las palabras que terminan con "o" son masculinas y las que terminan con "a" son femeninas. Los errores de concordancia con las palabras más desconocidas no son contados; se considera como la falta del conocimiento del léxico español. Se distingue, por ejemplo, entre las palabras como '*el día*' que termina con "a" pero el estudiante solamente sabría que es una palabra masculina si tuviera el nivel apropiado de comprensión de la lengua española. Hay muchas dudas en categorizar unas de las frases incorrectas y se necesita crear unos límites específicos; las palabras que terminan con "-ion" y las palabras que siguen otras reglas menos conocidas son consideradas errores de una falta de conocimiento.

Otro desafío de la metodología de la investigación, del mismo tipo de las asunciones de las 'reglas' de recordar el género de las palabras españolas, se basa en las asunciones sobre el conocimiento del estudiante del nivel 355. Muchas de las frases incorrectas se

manifiestan fuera de las metas del análisis del curso 487, y aunque el nombre no concuerda con el género, se clasifican como errores de falta de conocimiento. La dificultad surge con el examen de unas frases nominales incorrectas como *'la día'*; el estudiante sigue la primera asunción, que la palabra termina con "a" y debe ser femenina, y sí, muestra una falta del conocimiento del léxico, pero al nivel 355, ya es establecido que la palabra *'día'* es masculina. Este ejemplo y muchos parecidos solamente entran en la serie de los datos si aparecen otra vez en el texto del mismo estudiante en la forma correcta o en una forma diferente. Para seguir el ejemplo de antes, si el estudiante escribe *'la día'* pero unos párrafos después escribe *'el día'*, las dos palabras aparecen en los datos como una entrada singular. Esta misma regla se aplica con cualquier error considerado una falta de conocimiento del léxico; si el mismo estudiante ha escrito la forma incorrecta (usualmente excusada) y la forma correcta a cualquier tiempo, se considera un error de concordancia.

El estudio original se divide en siete secciones: la concordancia nominal, verbal, predicativa; el objeto directo; la formación de clítico; los verbos del objeto indirecto; ser versus estar; cada sección se presenta por un o unos estudiantes con las hipótesis individuales, las metodologías aplicadas al análisis, los datos recordados, los análisis, y las conclusiones. Como los estudios del objeto directo, la formación del clítico, los verbos del objeto indirecto, y ser versus estar no generan los datos significantes, son excluidos de la investigación.

Los errores tabulados aparecen en las Tablas 1, 2, y 3 en la siguiente sección, para la concordancia nominal, verbal, y predicativa, respectivamente. Los errores de contenido o de comprensión de los trabajos son omitidos del estudio, y algunos errores de

concordancia no son recordados como parte de la investigación tampoco; estos errores se distinguen de los verdaderos errores de concordancia porque se basan en el conocimiento del lenguaje y no en el proceso de aprender y producir la lengua, pero este asunto se explicará dentro de la dimensión discutida o conclusiva.

Los resultados

Después de categorizar los errores de concordancia nominal, verbal, y predicativa, las tablas gráficas son creadas para mostrar los patrones dentro de cada tipo de error, (Gráfico 1) y para ofrecer una explicación visual de las tendencias a través del estudio total (Gráfico 2 y 3).

Tabla 1. La Concordancia Nominal: 81 errores de 3241 frases nominales [2.499229%]

Frase Nominal	Cuant Género	Cuant Número	Determ Género	Determ Número	Adjetivo Género	Adjetivo Número
“los vocales” (p. 2)			x			
“la primero” (p. 6)			x			
“los vocales” (p. 7)			x			
“la tema” (p. 8)			x			
“la mujer solitario” (p. 8)					x	
“la ceta y el ese...fricativas” (p. 8)					x	
“un palabra” (p. 8)			x			
“la empiezo” (p. 9)			x			

“muchas películas buenos conocidos” (p. 9)					x	
“el idea” (p. 9)			x			
“el semana” (p. 11)			x			
“los vocales inacentuadas” (p. 12)			x		x	
“un vocal” (p. 12)			x			
“la reconocimiento” (p. 17)			x			
“las elementos” (p. 20)			x			
“la norte” (p. 20)			x			
“pronunciaciones igual” (p. 20)						x
“pronunciaciones extraordinarios” (p. 20)					x	
“las acentos” (p. 23)			x			
“habladores nativas” (p. 23)					x	
“los vocales” (p. 23)			x			
“el cultura” (p. 25)			x			
“ninguna sonidos” (p. 25)	x	x				
“unos de sus películas” (p. 26)	x					
“estos personajes interconectadas” (p. 26)					x	

“sonidos muy importante” (p. 27)						X
“los otros partes” (p. 27)			X		X	
“el mundo latinoamericana” (p. 27)					X	
“pronunciación completo” (p. 28)			X			
“película famosa producido” (p. 29)					X	
“palabras españoles” (p. 34)					X	
“la lengua español” (p. 34)					X	
“Lo más común lenguas” (p. 34)		X				X
“Las españoles” (p. 34)			X			
“su lengua nativo” (p. 34)					X	
“otros partes” (p. 34)					X	
“el integración” (p. 34)			X			
“los esclavos africanas” (p. 34)					X	
“el primero escuela y biblioteca” (p. 36)	X		X			
“algunos pronunciaciones” (p. 36)	X					
“un transición” (p. 36)			X			
“sus propias lenguajes” (p. 36)					X	

“los mayas localizado” (p. 36)						x
“Las incas” (p. 36)			x			
“los mujeres” (p. 36)			x			
“diferente lenguajes” (p. 36)						x
“los mujeres” (p. 36)			x			
“palabras modificados” (p. 38)					x	
“un pronunciación” (p. 40)			x			
“las conquistadores” (p. 40)			x			
“el área andina” (p. 40)					x	
“la lengua español” (p. 41)					x	
“la lengua español” (p. 41)					x	
“muchas indígenas” (p. 41)					x	
“muchos orígenes...ibéricas” (p. 42)					x	
“el población indígena” (p. 42)			x			
“una región complicado” (p. 43)					x	
“la lengua hablado” (p. 44)					x	
“una forma escrito” (p. 44)					x	

“muchas palabras españoles” (p. 45)					x	
“el mismo lengua” (p. 46)			x		x	
“una ejemplo” (p. 46)			x			
“su derecho divina” (p. 46)					x	
“la población español” (p. 48)					x	
“el área andina” (p. 48)			x		x	
“los mujeres” (p. 49)			x			
“el ausencia” (p. 50)			x			
“lenguas indígenas...unos pocos” (p. 50)	x				x	
“la único copia manuscrito” (p. 52)					x	
“una tradición conocido” (p. 52)					x	
“La original “El Cid” fue un hombre” (p. 52)			x			
“el Reconquista español” (p. 52)			x		x	
Total = 81 errores de 3.241 frases nominales	5	2	35	0	34	5

Gráfico 1. La distribución de los errores de la Concordancia Nominal

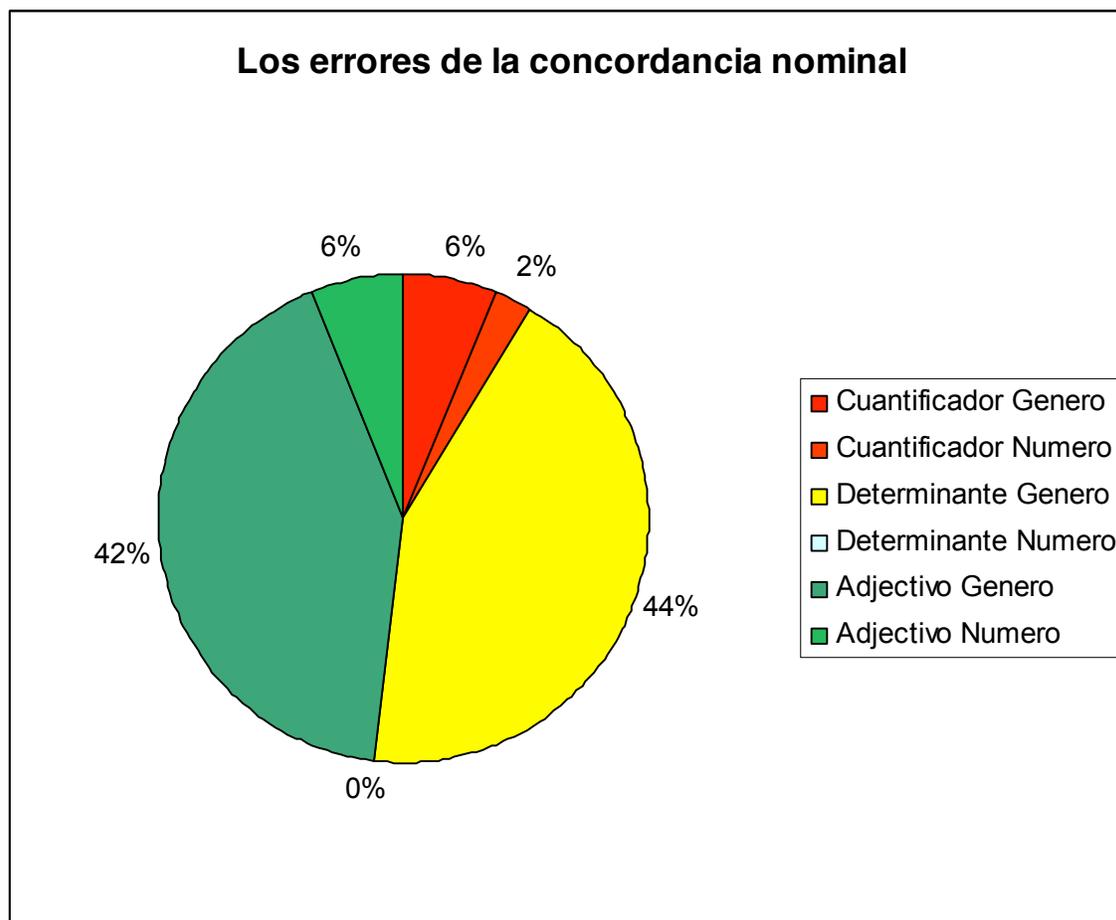


Tabla 2. La Concordancia Verbal: 21 errores de 1072 frases verbales [2.052239%]

Oración: Frase Verbal (Sujeto – V)	Persona	Número
“...la lengua y boca es” (p. 2)		x
“sonidos...esta oídos” (p. 2)		x
“sus padres lo mando...” (p. 9)		x
“películas establecido...” (p. 9)		x

“estos sonidos no requiere...” (p. 10)		x
“la amiga...siempre usan la” (p. 11)		x
“sus películas...y se usa elementos” (p. 20)		x
“los sonidos...causa” (p. 20)		x
“una madre que perdieron su hijo” (p. 26)		x
“muchas palabras Españoles tiene” (p. 34)		x
“Artistas como...creyó” (p. 36)		x
“no existe algunos pronunciaciones” (p. 36)		x
“indígenas que tuvo” (p. 36)		x
“los lenguajes...se introducía nuevos culturas” (p. 37)		x
“existe... el idioma...el quechua.. y Gaurani” (p. 38)		x
“la gente...venían” (p. 42)		x
“...vive los maya y azteca” (p. 42)		x
“personas indígenas pierde...” (p. 47)		x
“la mayoría...eran” (p. 48)		x
“cada de los juglares realizaron” (p. 52)		x
“los cuentos cambiaba la generación” (p. 52)		x

Total = 21 errores de 1072 frases verbales	0	21
--	---	----

Tabla 3. La Concordancia Predicativa: 17 errores de 159 frases predicativas [10.69182%]

Oración: Frase Predicativa (Sujeto-V-Adjetivo)	Género	Número
“La lengua y boca es posicionada” (p. 2)		x
“En español los vocales si son pronuncian en la misma manera” (p. 6)	x	
“Uno de los vocales es acentuado y las otras son inacentuadas.” (p. 6)	x	
“La película que vimos fue directado por Pedro Almodóvar” (p. 7)	x	
“...que la intensidad o volumen es determinada por la fuerza expiratoria que existe...” (p. 15)	x	
“La boca se cierra mas y por casualidad a veces es conectado con...” (p. 18)	x	
“Esto tipos de pronunciaciones son extraordinario para el norte.” (p. 20)		x
“Por unas pronunciaciones que son casi igual en ingles al español...” (p. 20)		x
“(la película) es chistoso y ligera sin drogas o sexo” (p. 27)	x	
“La palabra “banana” esta escrito” (p. 28)	x	
“(los sonidos) son demasiado duro y fuerte.” (p. 32)		x
“La (d) y también el d en la ortografía es utilizada” (p. 32)		x
“La (&) es encontrado en las...” (p. 32)	x	
“La lengua de los conquistadores que vinieron a conquistar Latina America eran Españoles del sur.” (p. 36)		x

“Las palabras de Quechua son compartidos...” (p. 44)	x	
“La único copia manuscrito existente que es conocido hoy...” (p. 52)	x	
“(la único copia) que fue fechado 1207” (p. 52)	x	
Total: 17 errores de 159 frases predicativas	11	6

Tabla 4. La distribución general de los errores de concordancia

Concordancia	Género	Número	Persona	Total
Nominal	74	7	-	81
Verbal	-	21	0	21
Predicativa	11	6	-	17
Total	85	35	0	119

Gráfico 2. La distribución de los errores por la cantidad

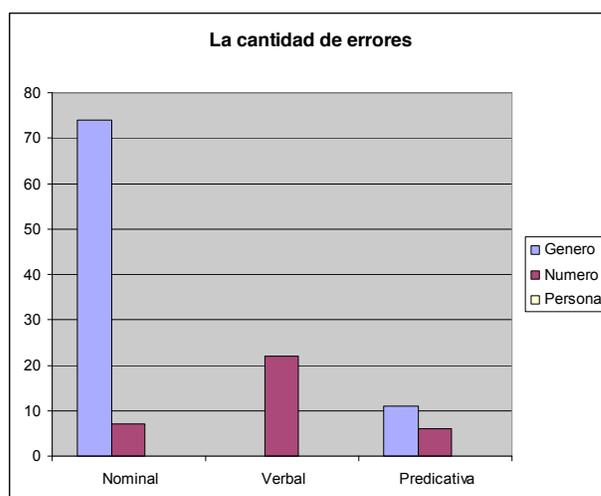
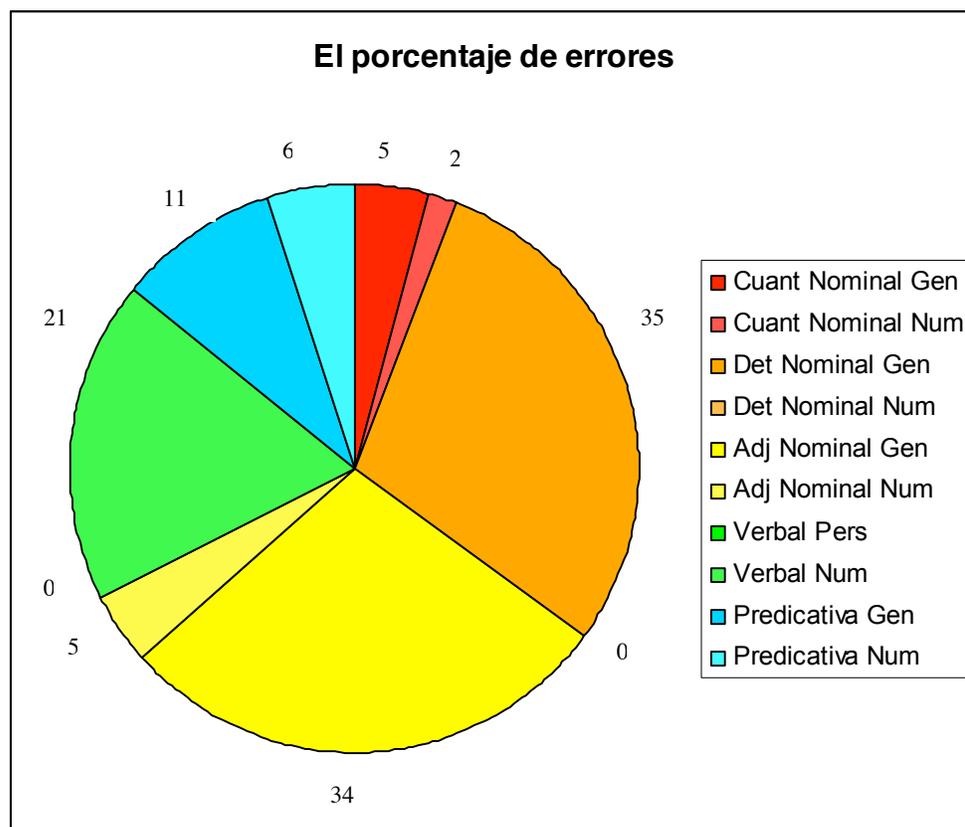


Gráfico 3. La distribución de los errores por el porcentaje



De las 3.241 frases nominales, las 1.072 frases verbales, y las 159 frases predicativas, hay 119 errores en total; 81 errores de concordancia nominal (2.5%), 21 errores de concordancia verbal (2.1%), y 17 errores de concordancia predicativa (10.7%). Otra vez, el 'error' se refiere al error de la concordancia, completamente distinto del conocimiento del estudiante.

La mayoría de los errores nominales se centra en la concordancia de género, principalmente con el determinante (35; 44% de los errores nominales) y el adjetivo (34; 42%). Los cinco errores de concordancia de género del cuantificador y los cinco de número del adjetivo son mínimos (6%) y los dos de número de cuantificador son incluso

menores (2%); no hay ningún ejemplo del error de concordancia de número del determinante. Todos los 21 errores verbales se manifiestan dentro de la concordancia de número; no hay un error singular de la concordancia de persona. Dentro de los errores predicativos, los más numerosos son de la concordancia de género (11; 65%) y los seis otros son de número (35%). Aunque los errores predicativos aparecen más dentro de las frases predicativas (el porcentaje predicativo es mayor que el nominal), los estudiantes evitan utilizar los predicados y este dato se exagera los resultados; los errores (y las frases) más comunes a través de los trabajos son los nominales, especialmente de género.

El error singular más cometido del estudio es de la concordancia nominal de género; de estos errores, los 35 (45%) del determinante y los 34 (42%) del adjetivo son los más comunes. Para los propósitos de investigación, los errores de género de la concordancia nominal pueden dividirse en tres clasificaciones (Gráfico 4). El error más básico relaciona a las palabras con el género inherente, como ‘*el hombre*’ o ‘*la mujer*’; esta equivocación solamente aparece cuatro veces:

1. “la mujer solitario” (p. 8) (**la mujer solitaria**)
2. “los mujeres” (p. 36) (**las mujeres**)

El error menos directo refleja los criterios establecidos por los investigadores antes del análisis; los estudiantes utilizan el determinante o el adjetivo masculino con las palabras que terminan con “a” (25 veces) y escriben el determinante o adjetivo femenino con las palabras que terminan con “o” (21 veces):

3. “un palabra” (p. 8) (**una palabra**)

4. “la empiezo” (p.9) (**el empiezo**)
5. “la reconocimiento” (p. 17) (**el reconocimiento**)

La última categoría de error de género de la concordancia nominal viene de las palabras menos conocidas y las repeticiones escritas; si la palabra equivocada sigue una regla más compleja que la “o”-masculino, “a”-femenina, no se cuenta como parte del estudio, pero si el estudiante escribe la forma correcta de la palabra dentro del mismo texto que el error, se considera como un error de género de la concordancia nominal. Estos errores aparecían 17 veces:

6. “Las vocales...uno de los vocales” (p. 2) (**las vocales**)
7. “La pronunciación...pronunciación completo” (p.28) (**la pronunciación**)
8. “una pronunciación...un pronunciación” (p.40) (**la pronunciación**)

Los errores de número de la concordancia verbal solamente pueden clasificarse según un tipo de criterio. El error puede ser que el sustantivo es singular y la forma del verbo es plural o que el sujeto es plural y la forma del verbo es singular. Hay solamente cinco veces que el estudiante ha escrito el sustantivo singular y la forma del verbo plural:

9. “la amiga...usan” (p. 11) (**la amiga...usa**)
10. “una madre que perdieron” (p. 26) (**una madre que perdió**)
11. “la gente...venían” (p. 42) (**la gente...venía**)
12. “la mayoría...eran” (p. 48) (**la mayoría...era**)

13. “cada...realizaron” (p. 52) (**cada...realizó**)

Las 16 otras veces, el estudiante ha escrito el sustantivo plural y la forma del verbo singular:

14. “los sonidos...está oídos” (p. 2) (**los sonidos...están oídos**)

15. “sus padres lo mandó” (p. 9) (**sus padres lo mandaron**)

De los errores de la concordancia predicativa, los de género (11 veces) aparecen más que los de número (6 veces). Los errores de género se categorizan por el sustantivo equivocado o por una palabra equivocada que concuerda con el sujeto. Los sustantivos originalmente equivocados aparecen 3 veces:

16. “la intensidad o volumen es determinada” (p. 15) (**la intensidad o [el] volumen es determinado**)

Los errores de las palabras que concuerdan con el sujeto correcto aparecían las 8 otras veces:

17. “la boca...es conectado” (p. 18) (**la boca...es conectada**)

18. “la película...es chistoso” (p. 27) (**la película...es chistosa**)

19. “las palabras...son compartidos” (p. 44) (**las palabras...son compartidas**)

Los 6 errores de número de la concordancia predicativa se dividen en dos categorías también; el estudiante puede utilizar el número incorrecto del adjetivo, o puede

equivocarse del número del verbo ‘ser’ o ‘estar’ que siempre acompaña otro error del número del adjetivo. El número del adjetivo solo se equivoca 3 veces:

20. “pronunciaciones son extraordinario” (p. 20) (**pronunciaciones son extraordinarias**)

- a. Aunque este error es del género oficialmente también, las palabras que terminan con “-ión” son consideradas partes de las reglas menos conocidas y no cuentan como los errores de concordancia dentro del estudio, sino de errores de léxico, más allá de la investigación.

21. “pronunciaciones que son casi igual” (p. 20) (**pronunciaciones que son casi iguales**)

22. “los sonidos...son demasiado” (p. 32) (**los sonidos...son demasiados**)

Los errores de número de la concordancia predicativa que contienen las equivocaciones del número del verbo y del adjetivo aparecen 3 veces.

23. “la lengua y boca es posicionada” (p. 2) (**la lengua y boca son posicionadas**)

24. “la (d) y también la d...es utilizada” (p. 32) (**la...y...la...son utilizadas**)

25. “la lengua...eran Españoles del sur” (p. 36) (**la lengua...era español**)

Las tendencias mayores de los errores de la concordancia se resumen según los dos tipos de clasificación de la concordancia; los errores de la concordancia nominal difieren de los de la verbal que difieren de los de la predicativa, y hay más errores de género que de número. Además, la manera en que los errores se dividen dentro de las categorías

separadas muestra unos patrones de la equivocación de los estudiantes. La Tabla 4 demuestra la cantidad de los errores de género nominal, la Tabla 5 exhibe los errores de número verbal, y la Tabla 6 muestra los errores de género y de número predicativo; el Gráfico 4 muestra las divisiones de los tipos de errores de género de la concordancia nominal, el Gráfico 5 ilustra las variaciones diferentes del error de número de la concordancia verbal, y el Gráfico 6 exhibe los varios errores de género y de número de la concordancia predicativa.

Tabla 4. Los errores de género de la concordancia nominal

Frecuencia	Error	Número de errores
1	la palabra femenina, escrita masculina	25
2	la palabra masculina, escrita femenina	21
3	la palabra escrita en la forma correcta e incorrecta	17
4	la palabra de genero inherente	5

Gráfico 4. La distribución de los errores de género de la concordancia nominal

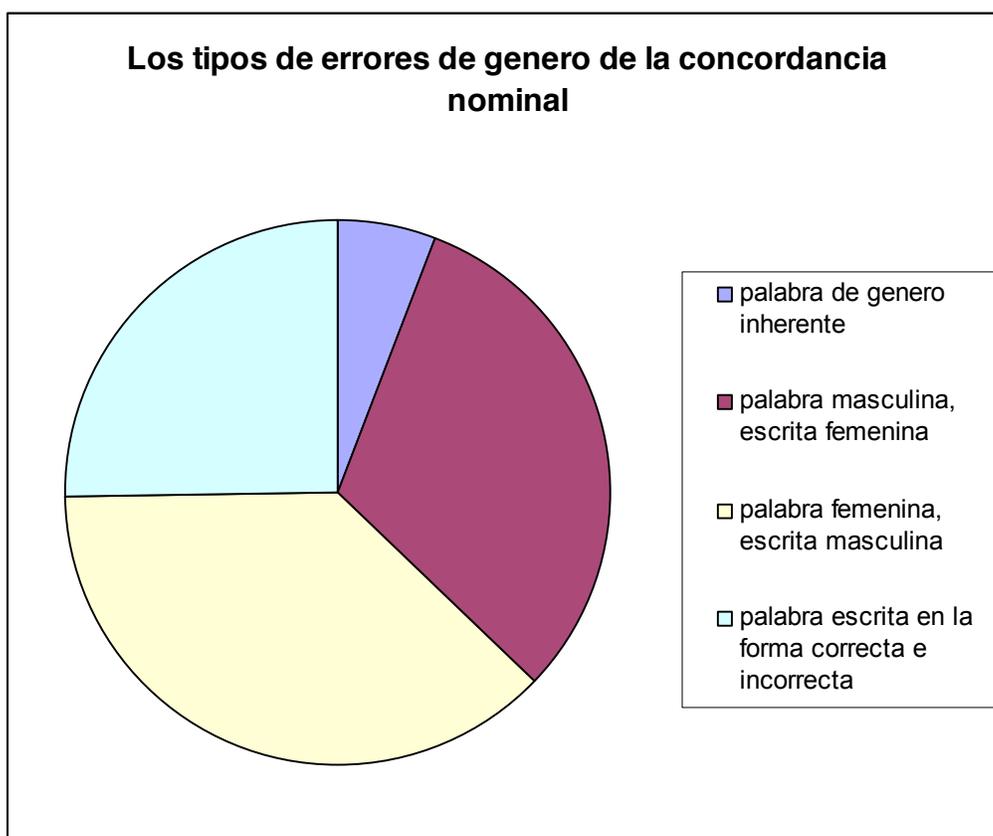


Tabla 5. Los errores de número de la concordancia verbal

Frecuencia	Error	Numero de errores
1	sujeto plural, verbo singular	16
2	sujeto singular, verbo plural	5

Gráfico 5. La distribución de los errores de número de la concordancia verbal

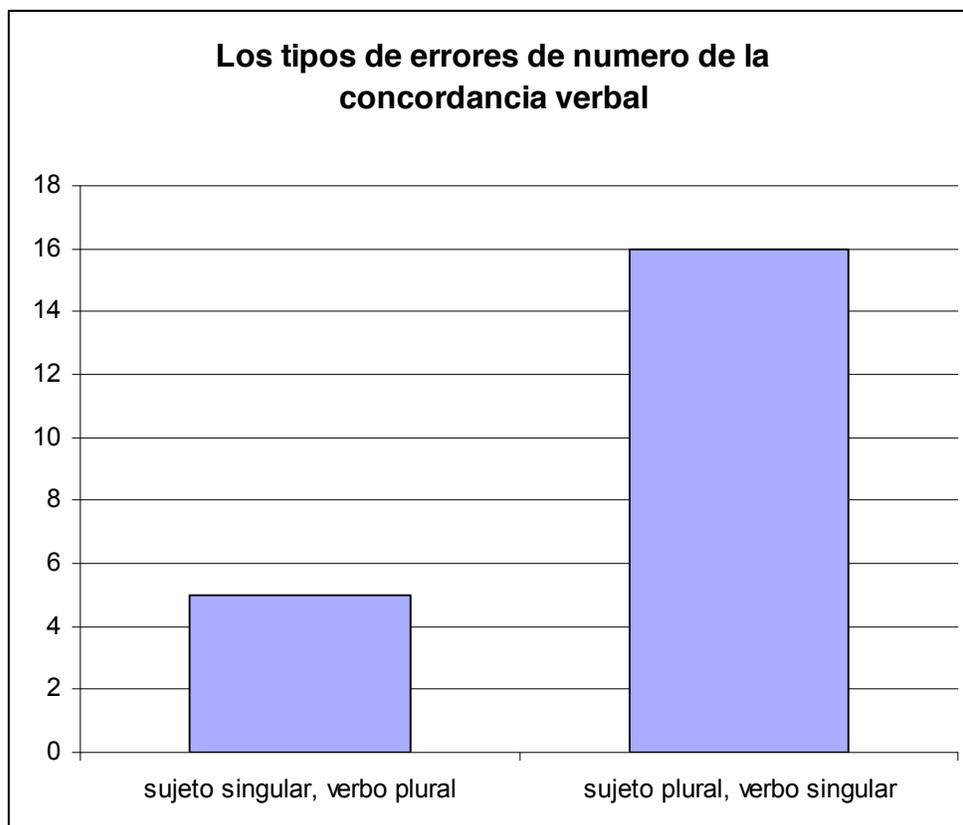


Tabla 6. Los errores de género y de número de la concordancia predicativa

Frecuencia	Error	Numero de errores
1	genero: adjetivo no concuerda con sujeto correcto	8
2	genero: sujeto incorrecto	3
2	numero: adjetivo incorrecto	3
2	numero: adjetivo y formas del verbo incorrectos	3

La sección que sigue discutirá los resultados presentados y las implicaciones prácticas y teóricas. Las hipótesis originales se desarrollarán, y los resultados serán comparados con los descubrimientos de los estudios previos, revisados en la sección del resumen de la literatura. Se presentará la teoría pedagógica y las investigaciones actuales del campo lingüístico dentro del contexto de este mismo estudio y dentro del contexto de la planificación educacional. Los resultados específicos del análisis de errores de los trabajos de los estudiantes angloparlantes del español como L2 se considerarán dentro del contexto docente actual de las estrategias de enseñar el español como L2 a los hablantes nativos del inglés.

IV. La discusión

Los resultados de estos datos son significativos por varias razones importantes que ofrecen muchas interpretaciones investigativas; el análisis de los errores de los trabajos escritos puede generar varias comprensiones del proceso del estudiante de asumir que las construcciones de L2 son parecidas a L1, la incorporación de la literatura y las investigaciones previas ayuda interpretar el procesamiento interno del estudiante, y la integración del estudio total prueba o niega las hipótesis propuestas.

Al primer nivel analítico, para seguir con la hipótesis general establecida por la clase colectiva del Español 487, los errores de los estudiantes deben aparecer más en las construcciones de L2 que no existen en L1. Según la hipótesis, como casi todos los estudiantes del nivel 355 hablan el inglés como su L1, tendrían más dificultad con las construcciones españolas que se manifiestan en una forma distinta del inglés, como la concordancia nominal y predicativa. La concordancia verbal existe en el inglés, y los

estudiantes se equivocan menos (D’Introno et al., 2008). Otra vez, muchas facetas de las concordancias nominal y predicativa son conceptos nuevos para los estudiantes cuando aprenden el español, y se ilustra unas explicaciones del número de errores.

Además del valor cualitativo de los datos, los patrones que surgen a través del estudio muestran una distinción clara entre los errores de concordancia de género y de número. Para los estudiantes anglohablantes que han interiorizado las reglas de la concordancia nominal, parece más difícil llegar a dominar la concordancia de género. Casi todos los errores nominales (92%) son de la concordancia de género, la mayoría de estos del determinante y del adjetivo; como estos conceptos no existen en L1, los estudiantes tienen más dificultad en aprenderlos y cometen más errores.

Al ver el porcentaje bajo de los errores de la concordancia verbal, y que todos los errores son de número, se puede suponer que la concordancia verbal es una de las más fáciles de entender; en los trabajos, es la concordancia verbal que tiene los menos errores, comparada a los usos correctos (D’Introno et al., 2008). Ambos el inglés e el español utilizan la concordancia verbal, y por eso, cuando los estudiantes angloparlantes aprenden el español, se aseguran que la persona y el número se igualen; lo hacen con más frecuencia correcta que en ninguna otra concordancia (D’Introno et al., 2008).

Los errores de concordancia predicativa son frecuentes en la escritura de los estudiantes dentro de dos niveles. La primera razón general por la dificultad con este tipo de concordancia se debe a la concordancia de tres palabras en dos maneras distintas, con muchas oportunidades para equivocarse. La otra contribución más específica de este tipo de error es que la concordancia predicativa inglesa es desigual a la española. En inglés,

solamente se necesita concordar el sustantivo con el verbo *'to be'*; no hay el concepto de la concordancia de género y número con el adjetivo; esta noción puede explicar la apariencia mayor de los errores del adjetivo en vez del verbo (D'Introno et al., 2008). Además, los errores más frecuentes son de la concordancia de género, porque los estudiantes anglohablantes se han familiarizado más con la concordancia de número en inglés que con la concordancia de género. Finalmente, es bastante fácil cometer los errores de este tipo porque puede ser difícil establecer el género del sustantivo. Si el estudiante no conoce el sustantivo, o si el género o el número del sustantivo son ambiguos, sería difícil concordar toda la frase (D'Introno et al. 2008).

Al segundo nivel de la interpretación investigativa, además de investigar los resultados del análisis de errores, se necesita compararlos con los datos de los otros estudios parecidos, como los Liceras et al. (1995), Garavito (1995), González (1995), y Pérez-Leroux y Glass (1997). Aunque estas investigaciones exploran varias facetas del campo lingüístico, todas las implicaciones resultadas pueden integrarse para explicar el fenómeno adulto de aprender el español como segunda lengua.

Como el estudio presente, los resultados experimentales de Liceras et al. (1995) apoyan que el estudiante aprende la segunda lengua vía la primera, como las frases completas y correctas de la interlengua vienen de la experiencia lingüística previa y de la entrada formal de la exposición de las frases completas del lenguaje oral y escrito, y la influencia de L1 se refleja en la distancia tipológica entre las dos lenguas. Como se describe en esta hipótesis, si se puede, el estudiante transfiere el conocimiento de la estructura de su lengua nativa a la segunda. En este caso, los estudiantes angloparlantes tratan de aplicar las reglas de concordancia inglesa a las construcciones españolas, y

cuando la forma española difiere con bastante distancia tipológica de la inglesa, los estudiantes equivocan. Según Licerias et al. (1995), la variación de la interlengua entre los estudiantes del mismo nivel, como los sujetos de este estudio, se explica por el éxito personal del estudiante con estas transferencias catalíticas entre L1 y L2. En fin, los descubrimientos de Licerias et al. ayudan a apoyar la primera hipótesis del estudio.

Para hablar de la experiencia estudiantil de aprender la lengua y la enseñanza durante el proceso de aprendizaje, Garavito (1995) afirma que la instrucción explícita de las reglas gramaticales y sus funciones hace que los estudiantes se engañen y asuman que las otras reglas de L2 toman la misma forma. Los estudiantes siempre van a utilizar los mecanismos más sencillos para llegar al próximo nivel del aprendizaje; si se puede aplicar L1 a L2 sin transición, o si se puede aprender una regla y aplicarla a todas las reglas de L2, lo hacen y si L1 y L2 difieren, los estudiantes se equivocan.

En relación con la segunda hipótesis del estudio, de que el estudiante va a acceder a la GU si no se puede asumir que L2 es como L1, González (1995) teoriza que los estudiantes adultos, como los de esta investigación, todavía dependen de la GU después del período crítico para aprender L2, pero se media por la lengua nativa. Se postula que los principios de la GU mediados por L1 son empleados cuando los estudiantes construyen la gramática de L2, que ellos asumen el valor de los parámetros de la L1 para la segunda, y cuando concuerdan, González (1995) arguye que el estudiante puede utilizar los parámetros de la primera lengua para llegar a la adquisición de la segunda; cuando no concuerdan, un nuevo valor tiene que ser asignado para reflejar la segunda lengua. Otra vez, como en este estudio, los datos de la investigación sugieren la

existencia de una facultad innata del lenguaje y el acceso a la estructura de la primera lengua para aprender la segunda.

En este mismo hilo, Pérez-Leroux y Glass (1997) tratan de la posibilidad del reajuste de los parámetros en la adquisición después de la pubertad; los descubrimientos del estudio apoyan que los sujetos adultos pueden acceder a la GU y reajustar los parámetros. Este estudio, y todos los que tratan de evaluar el proceso de asignar y reajustar los parámetros del lenguaje, encaran unas limitaciones investigativas bastantes graves, que se desarrolla más abajo.

Desafortunadamente, una característica inherente del campo de la investigación lingüística impide estos estudios previos e introduce unas limitaciones comprometidas en el estudio actual. Al nivel más básico, el proceso interno, mental de reajustar los parámetros no se puede ni observar ni aislar para probar; mencionado antes, incluso si supiéramos, sería imposible investigar el proceso longitudinal de aprender del estudiante por medios de los trabajos escritos del curso singular. Además, hay la restricción experimental explícita del número de las muestras de los datos; los meros 31 trabajos de 18 estudiantes no pueden representar las tendencias estudiantiles con exactitud.

Más allá de estas constricciones teóricas, este estudio particular y los con las mismas metas hipotéticas se comprometen por un obstáculo experimental. Hay demasiados factores externos además de internos para descifrar la influencia de un solo; sí se parece como los estudiantes acceden a la GU y reajustan los parámetros cuando L2 difiere de L1, pero la evidencia no excluye las posibilidades del procesamiento cognitivo, funcional, sociocultural, etc. Antes de investigar las varias perspectivas lingüísticas, se

necesita la formulación de unos estudios que pueden aislar los variables distintos para probar la función de cada teoría.

En este sentido, fuera de la variación anticipada de los datos, cualquier valor atípico que existe dentro del estudio actual no debe ser excluido, sino integrado con los descubrimientos mayoritarios para averiguar si el estudio ha aislado los variables necesarios o si la evidencia se queda mezclada con otros factores. Si el estudiante se equivoca con la concordancia verbal de persona, por ejemplo, una construcción básicamente igual en el inglés, no se considera fuera del campo de investigación, sino como un tipo de evidencia secundaria para apoyar que otros factores tienen que ser operativos en el proceso de aprender L2. Al otro lado, el trabajo perfecto del estudiante del nivel 355 debe ser analizado como esta evidencia de las influencias multifacéticas del aprendizaje, y no como una anomalía completa. En ambos casos, hay bastantes pruebas investigativas del estudio y del campo total que se puede suponer que el fracaso o el éxito del estudiante se debe a una facultad innata como la Gramática Universal; no obstante, la pura variabilidad de la madurez, de la educación previa, y de las motivaciones de los estudiantes no puede ser ignorada, ni todos los otros factores internos e externos que influyen el proceso del aprendizaje.

Después de analizar los errores de los estudiantes, incorporar la literatura y las investigaciones previas, y repasar por las deficiencias experimentales, se puede reflejar en las hipótesis originalmente propuestas. Primero, se puede aceptar la hipótesis investigativa de que los estudiantes van a proceder bajo la asunción de que L2 es parecida a L1; las tendencias pronunciadas, basadas en los datos del estudio, muestran que los estudiantes se equivocan más frecuentemente con las construcciones de L2 que difieren

de L1. Aunque las tendencias del estudio y de muchos otros se ladean con el apoyo del acceso a la GU, que tal vez el estudiante tiene acceso parcial o que accede a una GU distinta para L2, la falta de la evidencia significativa que indica el reajuste de los parámetros solo por medios de la GU hace que no se pueda aceptar la segunda dimensión hipotética; se necesita negar la hipótesis de que, si L2 difiere bastante de L1, el estudiante va a acceder a la GU para reajustar los parámetros para que concuerden con L2. El carácter interno del proceso mental de reajustar los parámetros inherentemente impide su investigación e análisis, y la evidencia general que apoya que el estudiante accede a la GU para aprender L2 es tan convincente como los descubrimientos de los estudios cognitivos, funcionales, socioculturales, etc. Por fin, según el estudio actual, los estudiantes sí asumen que las construcciones de L2 son parecidas a L1 y se equivocan con las formas de L2 más diferentes que L1, pero cuando ellos producen las construcciones correctas de L2 que contrastan mucho de L1, no necesariamente viene del acceso a la GU; se requiere unos estudios adicionales para establecer con exactitud cuáles son las influencias activas, de la lingüística generativa o cognitiva o funcional o sociocultural o de una combinación de las teorías pasadas y futuras.

V. La conclusión

Como esta investigación de la concordancia de los estudiantes del nivel 355 apoya la hipótesis de que los estudiantes de español tienen más problemas con las construcciones ‘no-inglesas,’ es necesario que los profesores de español como segunda lengua desarrollen unas estrategias para enseñar estos componentes más difíciles; por ejemplo, los sujetos del estudio cometen más errores de género que de número, y por eso, los esfuerzos instructivos deben centrarse en la concordancia nominal de género

(D’Introno et al., 2008). Desafortunadamente, no hay ciertas reglas claras para aprender si un sustantivo es masculino o femenino; los estudiantes solamente necesitan memorizarlos. En el nivel 355 o antes, un profesor puede dar una lista de los sustantivos que parecen ser un género específico, pero actualmente son el otro género; la palabra “*tema*” parece femenina, pero es masculina, es “*el tema*” y no “*la tema*.” También el profesor puede enseñar las palabras que son ambiguas, como el género de la palabra “*razón*” es difícil de determinar.

Más allá de las sugerencias pedagógicas que evitan las dificultades estudiantiles, las implicaciones docentes más generales de la investigación se aplican a toda la enseñanza lingüística y funcionan para mejorar la comprensión colectiva del campo y los programas de instrucción para que los estudiantes aprendan con la más eficiencia. Como los factores psicolingüísticos son tan esenciales como los educativos típicos, es importante considerar la individualidad del estudiante y su propio nivel del desarrollo además de los temas que se comparten entre todos los procesos estudiantiles de aprender la lengua.

Primero, el programa educativo necesita reflejar la edad del estudiante, y por consiguiente, la posibilidad de adquisición; el período crítico, que usualmente termina con la llegada de la pubertad, permite más absorción de materia y más éxito con el logro de la competencia en la lengua aprendida. Para los estudiantes menores, las lecciones deben enfocarse en la lengua hablada en general; se debe enseñar en el lenguaje de instrucción con los mismos contextos de la clase enseñado en inglés. Con los mayores, el concepto lingüístico del andamiaje es sumamente importante; a causa del acceso limitado (vía la primera lengua) a la GU, los adultos necesitan enfocarse en su nivel específico de

competencia y el instructor solamente les ofrece el ‘próximo paso’ para aprender (Mitchell et al., 2004). La enseñanza se puede concentrar en el léxico o se puede desarrollar con un tono más conversacional, pero los mayores no tienen la misma capacidad de meterse en el idioma hablado; ellos dependen de los parámetros de la primera lengua y de la enseñanza explícita, formal, y quizás listada de la segunda lengua para reajustarse y aprender.

Otro factor que se difiere entre los programas de enseñanza para los niños y los para los adultos es la motivación, que puede ser considerada psicolingüística o común a todos los ambientes escolares. Con muchos programas de idioma de la escuela primaria, el desafío principal es mantener la concentración. Si los estudiantes menores se interesan al tema, o si hay una necesidad, van a motivarse; si no hay interés ni un sentido de la diversión, no les prestarán la atención. Sin embargo, si el niño todavía no puede comunicar efectivamente, especialmente con sus padres, se considera el proceso como la adquisición, y la motivación de comunicar es casi su ímpetu central. Con los mayores, especialmente los estudiantes universitarios como los de este estudio, la motivación puede relacionar con el sistema educativo y las notas; hay una distancia entre la competencia de la lengua aprendida y la ejecución lingüística correlativa, como los estudiantes experimentan ansiedad y miedo por las notas o por la presión social. De estos modos, las sugerencias pedagógicas tratan de un programa que refleja la edad de los estudiantes y su posición dentro del período crítico, y también, que se interesa a los menores para que se concentren y a los mayores para que se motiven.

Como un asunto bien discutido en la arena pública de los eventos actuales, el deseo del inmigrante de aprender la lengua hablada se motiva en una manera distinta, de

aprender la lengua mayoritaria como una minoría sociocultural, pero genera los problemas distintos del proceso infantil.

Los programas de enseñanza de segunda lengua dentro de las escuelas secundarias e incluso primarias han aumentado para que los hablantes del mundo se acerquen mejor; quizás, la generación que viene tendrá una oportunidad de encarar a los problemas del futuro como una comunidad mundial, bien conectada e fortalecida.

Además de las progresiones internacionales, los cambios demográficos dentro de los Estados Unidos, y el carácter inherentemente multicultural del país, estimulan una necesidad de prepararse como una sociedad para el multilingüismo. Con la integración de la sociedad internacional moderna, se revisita la importancia de la comunicación ampliada, como la unión política, económica, social, y lingüística de la gente crece con cada generación.

VI. Las referencias

- Anderson, J. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York, NY: Freeman.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In Gass, S. and Schachter, J. (eds), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2003). The handbook of second language acquisition. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure* (p. 63-103). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- D' Intronio, F., Anderson, B. J., Ard, A. M., Both, O. A., Fleissig, D. B., et al. (2008). A Theoretical and Empirical Approach to Error Analysis: El informe final. University of Michigan (unpublished)
- Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In Richie, W. and Bhatia, T. (eds), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 121-158.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Herschensohn, J. (2000). *The second time around: Minimalism and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Johnson, J. and Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Special issue, *Modern Language Journal* 78, 4.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching* 33, 79-96.
- Liceras, J. M., Maxwell, D., Laguardia, B., Fernandez, Z., & Fernandez, R. (1995). Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. In A. T. Perez-Leroux & W. R. Glass (Eds.), *A Longitudinal Study of Spanish Non-Native Grammars: Beyond Parameters* (Vol. 1, p. 99-132). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Long, M.H. (1983a). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Long, M. H. (1983b). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, 177-193.
- Long, M. H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251-285.
- Garavito, J. L. (1995). Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. In A. T. Perez-Leroux & W. R. Glass (Eds.), *Verb Complementation, Coreference, and*

- Tense in the Acquisition of Spanish as a Second Language* (Vol. 1, p. 167-188).
Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gonzalez, N. (1995). Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. In A. T. Perez-Leroux & W. R. Glass (Eds.), *A Parametric Study of Spanish L2 Acquisition: Interpretation of Spanish Word Order* (Vol. 1, p. 133-148).
Somerville, MA: Cascadilla Press.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London, UK:
Hodder Arnold.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 49-481.
- Perez-Leroux, A. T. & Glass, W. R. (1997). Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. In A. T. Perez-Leroux & W. R. Glass (Eds.), *OPC Effects on the L2 Acquisition of Spanish* (Vol. 1, p. 149-165). Somerville, MA:
Cascadilla Press.
- Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen:
Gunter Narr Verlag.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative evidence affecting and affecting competence and 'linguistic behavior'. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147-163.
- Strozer, J. R. (1994). *Language Acquisition after Puberty*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon:
Multilingual Matters.
- Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VII. El apéndice