Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Sonsoles Fernández López

La comunicación que presento se inserta en una amplia investigación que estudia la interlengua (IL) de aprendices de español procedentes de cuatro GLM (alemán, árabe, japonés y francés) y en diferentes estadios de desarrollo [1]. El título responde a una de las cuestiones que motivaron esa investigación y que se originó en mi quehacer diario de profesora con grupos multilingües que aprendían juntos el español; de las conclusiones de ese trabajo entresaco ahora las que responden a la cuestión que planteo y que se puede reformular así: ¿el proceso de aprendizaje del español es universal, común a los diferentes GLM, o por el contrario, la lengua y la idiosincrasia de cada grupo lo tornan singular y distinto en cada caso?

1. Marco teórico

La formulación de esta cuestión nos sitúa de lleno en planteamientos teóricos conocidos, que obviamos por razón de espacio. Esquemáticamente recordamos que después del Análisis Contrastivo [2], que atribuía los errores del aprendiz de L2 a la transferencia negativa de los hábitos de la LM, los estudios posteriores han puesto de relieve la construcción creativa de la L2 por parte del que aprende [3]. En ese proceso, el recurso al sistema de la primera lengua sería una estrategia más, pero no la única, como lo demuestra el hecho de que sólo una parte pequeña de los errores se pueda explicar por interferencia de la LM [4]; los estudios que inves-

---

[1] Véase S. Fernández (1991). Como variable importante de la población de nuestro estudio, cabe señalar el hecho de que son aprendices residentes temporalmente en España y que apoyan su proceso de adquisición / aprendizaje del español con cursos específicos de ocho a diez horas semanales. El corpus de análisis consta, en primer lugar, de composiciones escritas, completado por una serie de pruebas objetivas sobre problemas concretos, así como por entrevistas orales, con el objetivo de elicitar estrategias de aprendizaje.

[2] Véase, por ejemplo, Lee (1968:180).

[3] Me remito a Selinker (1972), George (1972) y Richards (1974).

[4] Me remito al cuadro síntesis que ofrece Ellis, R. (1984: 57) en *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, p. 57, sobre los estudios de morfemas: se hace referencia sintéticamente, en ese cuadro, a los trabajos de Dulay y Burt (1973 y 1974), (en el primero, con tres grupos de niños hispanohablantes, se verifica que el 85% de los errores son de desarrollo y que el orden de adquisición de los ocho morfemas investigados es similar en los tres grupos; en el segundo, con 60 niños hispanohablantes y 55 chinos se comprueba que el orden de adquisición de los once morfemas investigados es básicamente el mismo en los dos casos); a la misma conclusión, llega el trabajo de Bayley, y también Madden y Krashen (1974). Larsen-Fremann (1976) encuentra diferencias al contrastar diferentes tipos de pruebas.

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...

Centro Virtual Cervantes

tigan el orden de adquisición de una lengua dada llegan además a la conclusión de que hay una secuencia universal, independientemente de la L1 de la que se parta (Dulay y Burt, 1973, 1974). Parece que existe, pues, un proceso universal (secuencia y estrategias), lo cual no excluye el importante papel de la LM, ya sea como conocimiento previo que facilita acceder al nuevo sistema o como mediador entre la 'gramática universal' y la L2 (Chomsky, 1981; Comrie, 1981; Liceras, 1986; Cook, 1985).

Para la metodología de análisis soy especialmente deudora a los trabajos de S.Pit Corder (1981), y se ha llevado a cabo a través del análisis cuantitativo y cualitativo de: 1) la producción (estructuras lingüísticas utilizadas y contenido), 2) el análisis de errores y 3) la observación de las estrategias desarrolladas.

2. Resultados

Para intentar esclarecer la disyuntiva que nos planteamos en esta comunicación he repasado, en cada uno de los puntos de nuestros resultados, lo que hay de universal, común a los diferentes grupos, independientemente de su LM y aquello más singular, específico de cada grupo.

2.1. Estructuras lingüísticas utilizadas

Como tendencia general, para todas las medidas relacionadas con la descripción formal de los textos -longitud, léxico total, riqueza léxica, léxico por categorías, complejidad sintáctica, tipos de oraciones-, se puede decir que las diferencias son cuantitativas, no cualitativas, tanto en el proceso evolutivo intragrupo, como en la comparación intergrupo. Los aprendices utilizan o evitan determinadas estructuras desde el primer momento, variando la proporción, que suele ser mayor en el último curso. El ritmo de crecimiento es más rápido en el primer paso y más lento en el segundo, aunque aquí es necesario, ya, marcar diferencias significativas entre los distintos grupos: el grupo alemán y el francés empiezan con las cotas más altas (más producción y menos errores) y el japonés y el árabe con las más bajas; esa diferencia se mantiene siempre como media, pero, en la evolución, cabe señalar el comportamiento del grupo árabe, que suele empezar con las cotas más bajas y termina, en muchos aspectos, con unos baremos próximos a los de los dos grupos alemán y francés, lo que significa que la evolución es más acentuada que en los casos anteriores; el grupo japonés se diferencia de los demás en que el paso evolutivo más notorio no se realiza en el primer momento, como en los casos anteriores, sino en el segundo -de 3° a 4°-, o sea, necesita, al menos, un curso más para realizar el despegue que en los demás grupos se experimenta de 2° a 3°.

Las diferencias cuantitativas dejan observar diferencias idiosincrásicas como, por ejemplo, un mayor grado de complejidad sintáctica en el grupo árabe, u otras que doy a título de curiosidad como el caso de los tipos de oraciones subordina-

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...

Centro Virtual Cervantes

das adverbiales, en los que es muy notable la preferencia del grupo japonés por las oraciones causales y consecutivas y, en mucha menor medida, de finales y modales, justamente al contrario de lo que ocurre en el grupo francés. En los grupos alemán y árabe el orden de prioridad es, sin embargo, distinto; parece como si el grupo japonés se preocupara más de los 'porqués' y de los 'por tanto', el grupo francés de los 'para qué' y de los 'cómo', el alemán de los 'cuándo' y 'porqués' y el árabe de los 'cuándo' y 'para qué'. En el análisis del contenido se puede afirmar lo mismo: aparecen los mismos temas y subtemas en todos los grupos[5].

2.2. Análisis de errores

El recuento global de los errores de la composición nos da una media de 39 errores por composición. En la evolución se verifica una reducción gradual de los errores, que en relación a la longitud de los textos, pasa del 26.5% en el primer momento al 18% en el último. La distribución cuantitativa en grandes capítulos presenta la misma jerarquía en los cuatro GLM: gramaticales, ortográficos, léxicos y discursivos. Los porcentajes globales son los siguientes: Gramaticales: 48.2%. Ortográficos: 27.5% . Léxicos: 13.2% . Discursivos: 11.1%.

Dentro de los errores gramaticales, todos los GLM coinciden en señalar los porcentajes más altos en los apartados referidos al uso de los tiempos verbales y de las preposiciones, seguidos de los aspectos relacionados con la subordinación de oraciones, organización de la oración y uso de los pronombres. Entre los errores léxicos, son más relevantes los que atañen al significado que a la forma. En los errores semánticos, sobresale el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. Entre los aspectos formales, el no reconocimiento del género y el número de las categorías nominales. En los errores discursivos, los aspectos más sobresalientes son los relacionados con la expresión de la deixis y anáfora, el aspecto y el tiempo, además de la separación de ideas. Dentro de los ortográficos, sobresalen las omisiones de tildes y otros signos de puntuación, especialmente comas. Alcanza también un porcentaje relevante la confusión en la transcripción de determinados fonemas, aunque aquí se verifican diferencias importantes intergrupo.

---

[5] El tema sobre el que debían escribir, de una forma muy abierta, era el de contar una experiencia especialmente gratificante, "El día más feliz de mis vacaciones". De los subtemas resultantes, hemos comprobado que la idea de "ser feliz" o de "pasarlo bien" no difiere de lo que ello significaría para *una población española de edades y características sociales similares: viajes, excursiones, fiestas,* conocimiento de sitios y personas nuevas, encuentros con los amigos, conversaciones, comidas, inicio de una nueva etapa, vuelta a casa y acontecimientos familiares. Cabe señalar alguna característica diferenciadora como la preferencia de los japoneses por los viajes y la reflexión sobre el hecho de las vacaciones. Aparte de estos datos, los más idiosincrásicos, se observa una cierta preferencia del grupo alemán por la naturaleza, del grupo árabe por los acontecimientos familiares y del francés por las excursiones con amigos.

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...
Centro Virtual Cervantes

Como media, la distribución de esos errores por composición es la siguiente:

Léxicos: 5 (significado: 3, forma: 2).

Gramaticales: 9 (verbos: 4; preposiciones: 3,6; subordinación y coordinación: 2.6; estructura de la oración: 2.3; pronombres: 2; artículo: 1.5; paradigmas: 1; concordancias: 1).

Discursivos: 4

Gráficos: 11 (tildes: 4; puntuación: 4; confusión de fonemas: 2).

En el recuento global de errores, que producía un porcentaje de conjunto del 21.6%, se observan desviaciones que separan al grupo francés y alemán, con los porcentajes más bajos, del japonés y el árabe, con los más altos: FR:15%, AL:18%, AR:26%, JP:28%. Esta separación es clara en el primer momento, pero se altera en el último curso, debido a la acentuada evolución del grupo árabe: en este último curso, el único grupo que queda distanciado es el japonés, que presenta en todos los aspectos señalados un ritmo más lento; los otros tres alcanzan unos porcentajes de errores muy próximos.

En cuanto a la distribución de los errores en los cuatro grandes capítulos, aunque la jerarquía expuesta más arriba es la misma en los cuatro grupos, se observan algunas tendencias idiosincrásicas destacables dentro de la proporción que cada grupo guarda con cada tipo de error: los errores léxicos mantienen una proporción casi igual en todos los grupos, ligeramente superior en el grupo francés. En los errores gramaticales sobresale la proporción del grupo japonés, y en contraposición, la del grupo árabe es la menor; esto tiene su contrapeso en los errores ortográficos, donde se destaca el grupo árabe con la más alta y el japonés con la más baja. Precisamente, esa diferencia refleja una de las tendencias más notorias del grupo japonés, que es su especial cuidado con todos los aspectos formales de la lengua.

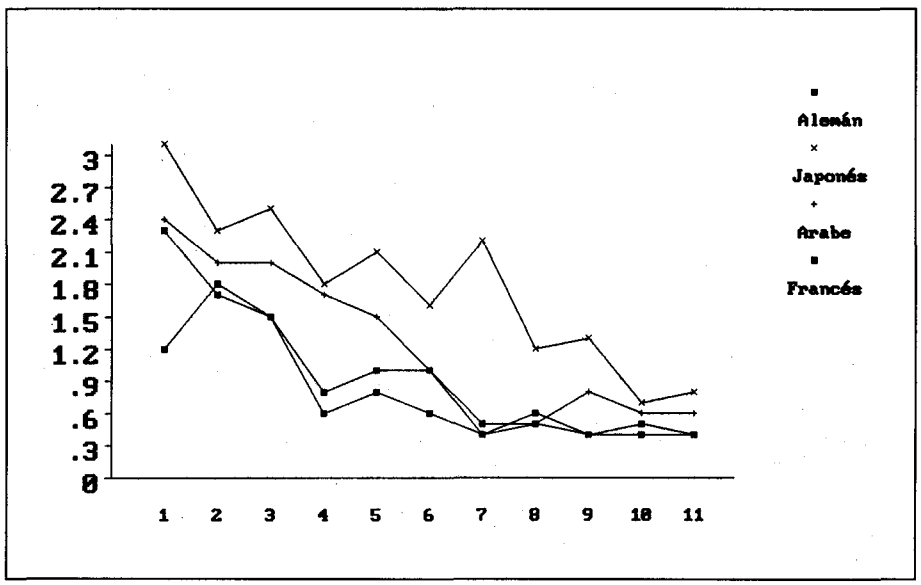
En relación a la jerarquía que se deducía de los tipos de errores más frecuentes en el conjunto, cabe destacar por GLM algunos cambios de orden:

En el grupo japonés sobresalen los errores sobre el uso del artículo y los relacionados con la estructura de la oración. En el grupo árabe, los fallos relacionados con la relación entre oraciones ocupan un segundo lugar, por delante incluso de los problemas léxicos semánticos y de los del uso de las preposiciones; esta mayor proporción de errores sobre aspectos relacionados con la subordinación se debe al mayor uso que hace este grupo de ese tipo de oraciones. En el francés, desciende el porcentaje de fallos sobre el uso de los tiempos, y en proporción aumentan los errores sobre paradigmas verbales; los errores sobre uso de los tiempos inciden, en su mayoría, sobre los pasados, y muy particularmente sobre la distinción entre el perfecto simple y el perfecto compuesto. La oposición perfecto - imperfecto no presenta dificultad en este grupo. El grupo alemán mantiene la jerarquía global, aunque equipara los porcentajes de los errores relacionados con la subordinación, la estructura de la oración y los pronombres. Obsérvense esas diferencias sobre el siguiente gráfico:

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...

Centro Virtual Cervantes

Diferencias intergrupo sobre los tipos de errores cuantitativamente más relevantes (% sobre longitud): 1.Verbos. 2. Preposiciones. 3. Semánticos. 4. Relación de subordinación. 5. Estructura de la oración. 6. Pronombres. 7. Artículo. 8. Concordancia. 9. Separación de ideas. 10. Tiempo y aspecto en el discurso. 11. Anáfora y deixis discursiva.



2.3. Estrategias

En el examen de los mecanismos o estrategias que reflejan esos errores, la primera conclusión es, también, que todas las estrategias son universales y no propias de un determinado grupo de LM, aunque en algún caso se pueda acentuar alguna de ellas, por ejemplo la interferencia, cuando existe un mayor grado de proximidad de la LM con la lengua meta, como ocurre con el grupo francés. Diferencias individuales, que en algunos casos son generalizables a un grupo sociológico, pueden llevar consigo, también, el uso de estrategias de evasión, de reducción o de imitación, o por el contrario de otras más creativas, en las que se ensaya y se arriesga en mayor medida. En nuestro corpus, esas diferencias se pueden rastrear entre el grupo japonés y los demás grupos respectivamente, aunque las desviaciones intragrupo son a veces más importantes que las intergrupo, y las diferencias son más de ritmo que de calidad.

El proceso más constante que se desprende de nuestro corpus, superado ya el momento del silencio, de la mímica y de la repetición de frases aprendidas, es el que describimos a continuación:

Ante una dificultad generadora de error, en un primer momento, ni siquiera se tiene conciencia de ella y la producción refleja fácilmente la estructura de la LM, coincidente o no con la de la L2. Es un tipo de interferencia debida a la ignoran-

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...
Centro Virtual Cervantes

cia. Cuando se percibe el problema, aparte de las posibles instrucciones didácticas, el aprendiz intenta formar una hipótesis, a partir de los datos de que dispone; esta hipótesis se deduce espontáneamente de los elementos más concurrentes, más usuales y más regulares de la lengua (por ejemplo: adjudicación del género femenino a los nombres acabados en *-a)*. Si la oposición en cuestión funciona en la LM, se comprueba la cercanía o la distancia de las reglas que marcan la oposición en cada lengua.

Estas primeras hipótesis funcionan bien, pero producen al mismo tiempo las típicas hipergeneralizaciones (regularizaciones de paradigmas, ignorancia de las restricciones, influencia de la forma menos marcada). Cuando se es consciente de que esa primera regla no funciona en todas las ocasiones, lo que ocurre normalmente por un mayor acercamiento lingüístico y una mayor abundancia de datos disponibles, se intentan nuevas hipótesis más precisas; en este punto, si las restricciones a la primera regla son nítidas, con unas combinatorias y contextos simples y claros, es fácil que las nuevas hipótesis se consoliden, (ej.: formación del plural en *-es*, cuando la palabra acaba en consonante). Con todo, a partir de un determinado nivel de constantes, lo normal en la lengua es la complejidad y la variabilidad, por lo que la formación de las nuevas hipótesis genera una etapa de inestabilidad, muy típica en los aprendices que han superado ese primer momento. En esta nueva etapa, empiezan a funcionar las nuevas hipótesis, pero la inseguridad produce, al lado de las hipergeneralizaciones, de las analogías con estructuras próximas y del uso de las formas menos complejas, hipercorrecciones que sobreextienden la excepción, o vueltas a la neutralización de la oposición, o a la interferencia de la LM -sobre todo, si las reglas de la LM son más constantes, menos marcadas-. Al lado de esos mecanismos, funcionan otros típicamente comunicativos, como son la huida del problema, variando el contenido o la forma, reduciéndolo, reestructurándolo o parafraseándolo.

Ésas son las estrategias típicas de la IL de los aprendices de nuestra población. El avance se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto lingüístico cada vez más amplio y rico. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación, cuando se ha conseguido ya un nivel suficiente de comunicación y no se requiere más.

Otro dato importante nos lo señala el contraste del análisis de errores en los dos tipos de tareas con las que contamos, uno más centrado en el contenido -la composición- y otro en la forma -las pruebas objetivas-. Es notable, por ejemplo, el diferente comportamiento del grupo japonés y el árabe en relación a esa tareas. El japonés tiende a reducir notablemente sus propios porcentajes de errores, al pasar de la composición a las pruebas objetivas, incluso en los puntos más problemáticos para ese grupo, como el uso/omisión del artículo; por el contrario, el grupo árabe se comporta justamente al contrario y aumenta los porcentajes de errores en las pruebas objetivas, incluso también, en los puntos que en la composición producían un número irrelevante de errores. Están en juego, creemos, dos formas de aprender: una más formal, más apoyada en el estudio y la reflexión -la

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...
Centro Virtual Cervantes

del grupo japonés- y otra más natural, más cercana a la adquisición natural -la del grupo árabe-. Estas diferentes formas de acercarse a la nueva lengua tienen su respaldo en matices socioculturales, que con diferencias individuales, son característicos de estos dos grupos, al menos de los de la población con la que hemos trabajado: el grupo japonés tiene más dificultad en tomar la palabra y en comunicarse de forma espontánea y suele reflexionar detenidamente antes de producir; memoriza fácilmente las reglas y en las pruebas formales 'monitoriza' con más facilidad y consecuentemente reduce los errores. El grupo árabe, por el contrario, posee una gran capacidad comunicativa, y con recursos lingüísticos muy escasos, ensaya enseguida y de forma progresiva con la lengua; esta manera de comportarse le lleva a una interiorización natural de la lengua, menos apoyada en la reflexión consciente, por lo que, en una prueba objetiva, donde la reflexión formal es predominante, cuenta con menos referentes y tiende a hipercorregirse y a equivocarse en mayor medida.

3. Conclusión

El examen llevado a cabo, del que apenas hemos podido mencionar los puntos, nos permite contestar a las preguntas que nos hacíamos al principio sobre lo universal y lo idiosincrásico del proceso de aprendizaje del español como LE.

Nuestra respuesta asume los dos polos: el proceso de aprendizaje del español por parte de GLM distintos es universal y al mismo tiempo se presenta todo él traspasado por la influencia de lo peculiar de cada grupo.

La universalidad es evidente en todas los aspectos investigados: en las estructuras lingüísticas utilizadas, donde las diferencias son sólo cuantitativas, nunca cualitativas; en la evolución de esas estructuras hacia un enriquecimiento progresivo, con procesos intermedios de avances y retrocesos; en la jerarquía de errores más frecuentes, que, salvo puntos muy concretos, coinciden en todos los grupos; en su evolución, con un grado mayor o menor de resistencia a determinadas dificultades muy similar en todos los grupos; y, sobre todo, en las estrategias utilizadas que son claramente universales, no sólo en conjunto, sino para cada uno de los puntos de la lengua y en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje.

Esta universalidad no niega lo idiosincrásico de cada uno de los GLM e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices. Es distinto el punto de arranque y lo es también el ritmo de aprendizaje; es peculiar también la forma de acercarse al aprendizaje, de una manera más memorizadora, formal, reflexiva y temerosa, como ocurre en el grupo japonés, o más creativa y libre como en el caso del árabe y alemán. Existen también puntos concretos, tanto en el predominio de determinadas estructuras lingüísticas, como en el de algunos tipos de errores que acusan puntualmente la interferencia de la LM, como se ha podido comprobar a lo largo del análisis. Esa interferencia, que raramente es la única causa del error, provoca apenas entre el veinte y el veinticinco por ciento de los errores, y se acentúa más

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...
Centro Virtual Cervantes

en el plano fonético, en las oposiciones pertinentes del español que no existen en la LM o poseen una distribución algo diferente y en los casos en que las reglas de los elementos marcados de la nueva lengua son polisémicos o con variabilidad de realizaciones.

Para terminar, podemos afirmar que en el balance de lo universal y lo peculiar en el proceso de aprendizaje del español, nuestra investigación concluye decidiéndose por la primacía de lo universal, al mismo tiempo que comprueba lo idiosincrásico de cada grupo, no sólo por la influencia de la LM, sino también por la singular forma de cada grupo de relacionarse socialmente, de aportar un peso cultural, y de acercarse a la lengua española y a lo que ella vehicula. Por encima de todo, uniéndolo todo, está la posibilidad de comunicarse de extremo a extremo de la tierra con las palabras y el deseo y la capacidad humana de aprender.

Bibliografía

CHOMSKY, N. (1981), "Principles and parameters in syntactic theory", en N. HORSTEIN Y D. LIGHTFOOT (eds.), *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*, Longman.

COMRIE, B. (1981), *Language Universals and Linguistic Typology*, Oxford, Basil Blackwell.

COOK, V. (1985), " Universal Grammar and Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 6/1, pp. 161-169.

CORDER, S. P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*, OUP.

DULAY, H., Y M. BURT (1973), "Should we teach children syntax?", *Language Learning* 23, pp. 245-258.

_____, Y M. BURT (1974), "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24, pp. 37-53.

ELLIS, R. (1984), *Understandig Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, SONSOLES (1991), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Complutense (Col. Tesis Doctorales) / Edelsa, 1996.

GEROGE, H. (1972), "Common Errors", en *Language Learning: Insights from English*, Rowley Mass., Newbury House.

LEE, W. (1968), "Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching", en ALATIS (ed.), *Contrastive Linguistic and its Pedagogical Implications*, Washington Georgetown Univ.

LICERAS, J. M. (1986), "La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda", en J. MEISEL (ed.), *Adquisición del lenguaje*, Vervaert, pp. 156-179.

RICHARDS, J. (1974), "A non contrastive approach to error analysis", en J. RICHARDS (ed.), *Error Analysis*, Longman.

SELINKER, L. (1972), "Interlanguage", IRAL X(2).

ASELE. Actas VII (1996). SONSOLES FERNÁNDEZ LÓPEZ. Universalidad versus idiosincrasia en e...

Centro Virtual Cervantes