

Université de Montréal

**El factor edad en la adquisición del español
como lengua extranjera:**

**Análisis comparativo entre estudiantes de sexto grado de primaria
y universitarios sobre el uso del par preposicional *a/ en***

par

Mónica Ramírez

Département de langues et littératures modernes

Section d'études hispaniques

Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en Études hispaniques

Novembre 2009

© Mónica Ramírez, 2009

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**El factor edad en la adquisición del español
como lengua extranjera:**

**Análisis comparativo entre estudiantes de sexto grado de primaria
y universitarios sobre el uso del par preposicional *a/ en***

présenté par :

Mónica Ramírez

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Javier Rubiera

président-rapporteur

Enrique Pato Maldonado

directeur de recherche

Francisco Javier Lloro Javierre

membre du jury

Résumé

L'hypothèse de la période critique, émise par Lenneberg dans les années 60, affirmait qu'un enfant pouvait acquérir une langue seconde, sans difficulté, environ jusqu'à l'âge de la puberté. Après cette période, l'apprentissage d'un autre idiome serait difficile, dû à la latéralisation du cerveau. En même temps, les travaux de Chomsky enrichirent cette théorie avec l'idée de la Grammaire universelle, laquelle établit que nous possédons tous, dès la naissance, les éléments linguistiques universels qui nous permettent d'acquérir une langue maternelle. Tant que la Grammaire universelle est active, notre langue maternelle se développe et c'est pourquoi, si nous apprenons une autre langue pendant cette période, l'acquisition de celle-ci se produit de manière presque naturelle. Pour cette raison, plus une langue est apprise tôt, plus elle sera maîtrisée avec succès. En nous appuyant sur ce cadre théorique ainsi que sur l'Analyse d'erreurs, outil qui permet au professeur de prédire quelques erreurs avec la finalité de créer des stratégies d'apprentissage d'une langue seconde, nous tenterons de vérifier dans le présent travail si l'âge est un facteur qui influence positivement ou négativement l'apprentissage d'une langue seconde, l'espagnol dans ce cas-ci, par le biais de l'analyse comparative des prépositions *a/ en* dans deux groupes d'étudiants différents.

Mots-clés

Espagnol langue étrangère – grammaire universelle – « période critique » – Analyse d'erreurs – prépositions *a/ en*

Abstract

According to Leeneberg's *critical period hypothesis* from the sixties, a child can acquire a second language approximately until puberty, for afterwards the lateralization of the brain takes place and the acquisition of second language becomes more difficult. Further on, Chomsky's research would contribute to this theory with the *Universal Grammar* idea or the inborn universal linguistic elements that we use in order to acquire mother tongue. While the Universal Grammar is still on, the already acquired Mother Tongue continues to develop. As a result, the acquisition of another language during this period becomes a natural process, leading to the conclusion that the earlier a child starts learning a second language, the better its acquisition will be. Therefore and for the purpose of this research, a theoretical framework and the error analysis, the tool allowing the teacher to predict some error in order to create the adequate language strategies for effective second language acquisition, are used. I will try to verify the age-factor influence positively or negatively in the acquisition of a second language, in this special case the Spanish language, by means of the comparative analysis of the *a/en* prepositional pair with two different groups of apprentices.

Key words:

Foreign language Spanish – Universal Grammar – “Critical Period” – Error Analysis – *a/en* prepositions

Resumen

La *hipótesis del periodo crítico*, planteada por Lenneberg en los años sesenta, afirmaba que un niño podía adquirir una segunda lengua, sin dificultad, aproximadamente hasta la edad de la pubertad. Luego de este momento, el aprendizaje de otro idioma sería dificultoso, debido a la lateralización del cerebro. Al mismo tiempo, los trabajos de Chomsky aportarían a esta teoría la idea de la Gramática Universal, o los elementos lingüísticos universales que todos poseemos desde el nacimiento y que nos permiten adquirir una lengua materna. Mientras la Gramática Universal esté en funcionamiento, nuestra Lengua Materna sigue desarrollándose y, por tanto, si aprendemos otra lengua durante ese periodo crítico la adquisición se produce de manera casi natural. Por esta razón, cuanto más temprano se aprenda una segunda lengua mayor será el éxito en adquirirla.

En el presente trabajo, y con el apoyo de este marco teórico y el del Análisis de errores, herramienta que permite al profesor predecir algunos errores con la finalidad de crear estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, intentaremos comprobar si el factor edad influye positiva o negativamente en el aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro caso el español, por medio del análisis comparativo del par preposicional *a/en* en dos grupos diferentes de aprendices.

Palabras claves

Español lengua extranjera – Gramática Universal – “Periodo crítico” – Análisis de errores – preposiciones *a/en*

Índice

Introducción	1
I. Consideraciones sobre la adquisición del lenguaje	9
1. La adquisición de la L1 y la Gramática Universal	10
1.1 La adquisición como proceso de selección	12
2. Relaciones y diferencias en la adquisición de la L1 y la L2	14
3. Consideraciones preliminares en el proceso de adquisición de una L2	16
3.1 El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores	22
3.2 El concepto de Interlengua	27
3.3 La Hipótesis de coherencia interna	29
II. La adquisición de la L2 en adultos	32
1. El problema del acceso a una segunda lengua	34
2. El proceso de fosilización	38
3. La Hipótesis del periodo crítico y la relación con la GU	39
III. Análisis comparativo	44
1. El diseño del cuestionario	46
2. Los informantes y la aplicación del cuestionario	48
3. Selección del par preposicional <i>a/en</i> dentro del Análisis de errores	50
4. Análisis de los resultados	53
4.1 Primera sección del cuestionario	55
4.2 Segunda sección del cuestionario	58
4.3 Tercera sección del cuestionario	62
4.4 Cuarta sección del cuestionario	66
Consideraciones finales	71
Referencias bibliográficas	76
Anexos	84

Cuadros

Cuadro 1. Estructura básica del cuestionario empelado	48
Cuadro 2. Clasificación de <i>a/en</i> por categorías de errores	53
Cuadro 3. Relación de los informantes, por grupo de estudiantes	54
Cuadro 4. Resultados de la primera sección en todos los grupos	58
Cuadro 5. Resultados de la primera sección en los grupos A y B	58
Cuadro 6. Resultados de la segunda sección en todos los grupos	62
Cuadro 7. Resultados de la segunda sección en los grupos A y B	62
Cuadro 8. Resultados de la tercera sección en todos los grupos	65
Cuadro 9. Resultados de la tercera sección en los grupos A y B	65
Cuadro 10. Resultados de la cuarta sección en todos los grupos	70
Cuadro 11. Resultados de la cuarta sección en los grupos A y B	70
Cuadro 12. Resultados generales del cuestionario	75

Lista de siglas y abreviaturas

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ELE	Español lengua extranjera
GG	Gramática Generativa
GU	Gramática Universal
HPC	Hipótesis del periodo crítico
IL	Interlengua
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda (o segunda lengua)
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto
TL	Transferencia lingüística

Agradecimientos

Todo trabajo de investigación implica un gran esfuerzo y mucha dedicación, y a veces debemos sacrificar momentos especiales con la familia. Por esta razón en especial me gustaría empezar por agradecer profundamente a mi querido esposo, por su paciencia y comprensión, una persona maravillosa que me animó en todo momento a continuar con este proyecto. Al mismo tiempo quisiera agradecer a mis padres, por sus buenos consejos y por guiarme en el camino de la superación.

Finalmente, y no menos importante, le agradezco infinitamente al profesor Enrique Pato, mi director de memoria, quien me alentó siempre a continuar y estuvo apoyándome durante todo este proceso.

Introducción

Desde la irrupción de la *Hipótesis del período crítico* (HPC) de Lenneberg, aparecida en *Biological Foundations of Language* (1967, con apéndices de Noam Chomsky y Otto Marx), se han realizado numerosos estudios sobre el factor edad en la adquisición de segundas lenguas (L2). Algunos autores han intentado comprobar su alcance (por ejemplo, Johnson y Newport 1989, Long 1990), mientras que otros, en cambio, han postulado que no existe dicho período crítico (Asher y García 1969, Oyama 1976, Krashen 1979, entre otros). Lo relevante es que, hasta la fecha, ningún estudio ha podido desacreditar totalmente esta teoría.

Al igual que Chomsky, el marco de referencia de Lenneberg es innatista, y apoya su *Hipótesis del período crítico* basándose en los postulados, según los cuales todos los seres humanos nacemos con un dispositivo especial que nos permite adquirir una lengua, pero este dispositivo se “atrofia” cuando se llega a la pubertad. Sin llegar a ser deterministas, pretendemos apoyarnos en algunos de estos postulados para intentar comprobar, una vez más, si efectivamente el factor edad interviene en la adquisición de una segunda lengua, en nuestro caso el español. Para ello partiremos del problema siguiente: Cuando una persona aprende una segunda lengua, en edad adulta, su éxito es relativo en comparación al éxito alcanzado por un niño en condiciones similares de aprendizaje.

Basándonos, por tanto, en la teoría de Chomsky y en las ciencias cognitivas, partiremos de la premisa según la cual el ser humano posee al nacer unos universales lingüísticos que le permiten adquirir el lenguaje de manera más o menos natural.

Para Lenneberg, como indicábamos más arriba, este dispositivo se atrofia a la edad de doce años, momento conocido como “período crítico”, debido a la lateralización del hemisferio izquierdo. Tomaremos, pues, principalmente estas premisas para afirmar que “la edad puede ser un factor decisivo, que influye de forma negativa, en el éxito de la adquisición de una segunda lengua”.

Para verificar nuestra hipótesis de partida, revisaremos las obras de los autores mencionados y nos apoyaremos, sobre todo, en los trabajos de Juana M. Liceras, quien ha realizado en Canadá los estudios más actualizados sobre estos aspectos.

El objetivo principal de nuestra investigación es realizar un análisis comparativo entre el desarrollo de la lengua en estudiantes de 6° grado de Educación primaria (en torno a los 12 años) y estudiantes de los primeros cursos de Universidad (donde la edad es variable), sobre la adquisición del par preposicional *a/ en*, aplicando los conceptos de las ciencias cognitivas, con la finalidad de comprobar cómo influye el factor edad en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Para cumplir nuestro objetivo, realizaremos esta investigación apoyándonos en el marco teórico y metodológico que describimos a continuación.

Por lo que respecta a los informantes, y para llevar a cabo el análisis comparativo, tomaremos en cuenta dos grupos humanos de distintas edades. Como dijimos anteriormente, el primer grupo seleccionado tiene alrededor de 12 años de edad, y en el segundo la edad será más diversa, ya que está en función del grupo de estudiantes universitarios.

Hemos elegido estos dos grupos por la siguiente razón: Los niños que cursan 6° grado de primaria se encuentran justo en la etapa de la pubertad (12 años), y para Lenneberg y sus seguidores hasta dicha etapa la adquisición de una segunda lengua sería óptima. Al mismo tiempo, hemos tenido en consideración el grado de “madurez” del estudiante, en cuanto al aprendizaje de la L2 se refiere, porque trabajar con alumnos de menor edad resulta muy complicado, debido a los consentimientos éticos necesarios de la Universidad, de las escuelas y de los padres o tutores a cargo de los niños. En el caso del segundo grupo, consideramos a todas luces apropiado realizar el estudio con estudiantes de edad adulta, para poder llevar a cabo el contraste deseado.

Para que las dos muestras de población fueran lo más homogéneas posibles, tuvimos presente, además del nivel de lengua, las siguientes variables en ambos grupos:

- 1) Los padres de los estudiantes no debían tener el español como lengua materna.
- 2) Ambos grupos de estudiantes, alumnos y alumnas, debían ser preferentemente francófonos (L1).
- 3) En la medida de lo posible, ningún integrante debía haber viajado a un país hispanohablante.

Estas variables nos ayudaron a mantener un cierto equilibrio en la investigación, y a minimizar la alteración externa en la recolección de los datos.

Por lo que se refiere al aspecto gramatical de la investigación, hemos elegido el uso del par preposicional *a/ en* por varios motivos. Haciendo un previo análisis contrastivo entre el español y el francés, y habiendo analizado anteriormente el modelo de Principios y Parámetros (Liceras 1993: 46), buscamos las categorías de palabras que existieran tanto en francés como en el español, pero que tuvieran funciones diferentes, de tal manera que sólo los estudiantes que tuvieran un buen dominio de español como segunda lengua pudieran diferenciarlos. Asimismo, consideramos que este par preposicional puede causar grandes dificultades y confusiones a aquellos alumnos que no tienen un dominio del funcionamiento de ambas lenguas, tal y como ha sido demostrado en otras investigaciones precedentes (Vázquez 1991, Mercado 2003, Brisson 2008).

En cuanto a la materialización de la investigación, hay que señalar que para llevar a cabo el estudio confeccionamos un cuestionario con dos apartados diferentes. El primero de ellos se realizó en francés, y sirvió para conocer los datos relativos a los estudiantes, tales como la procedencia de los padres, la lengua materna, el conocimiento de otros idiomas, los viajes realizados, etc. El segundo, que se realizó en español, llevaba los contenidos propios de la investigación gramatical (en tres apartados diferentes) y nos permitió medir el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el par preposicional *a/ en*. Para la confección del cuestionario tuvimos muy presente los modelos ya existentes que han sido utilizados en otros estudios (Mercado 2003), si bien lo adaptamos a nuestro contexto particular siempre y cuando fuera necesario.

En el anexo 1 figura el cuestionario empleado en nuestra investigación. (pp.83-87)

Por último, hacer referencia a la organización y los contenidos de los tres capítulos de la presente memoria. El primero de ellos se refiere a las consideraciones generales sobre la adquisición del lenguaje desde una perspectiva chomskiana, por lo que es necesario tratar conceptos como el de Gramática Universal (GU), y saber cómo funciona ésta dentro del proceso de adquisición de la lengua materna (LM). Para ello, tendremos en cuenta la teoría de Principios y Parámetros, así como el funcionamiento de este modelo dentro del proceso de selección. Partimos de la premisa de que todas

las lenguas naturales poseen una serie de principios universales similares, no obstante, cada lengua tiene elementos específicos (parámetros) que la hace diferente de las otras. Según Chomsky, y la corriente teórica generativista, el niño nace con esos principios universales y va seleccionando aquello que es necesario para adquirir su lengua materna. Tal y como plantea Licerias (1996: 22):

Nuestra impronta genética (lingüística) obliga a que todas las lenguas posibles y reales permanezcan dentro de la herencia biológica. No se transfieren estructuras del exterior, no se interioriza y no se asimila; se selecciona. De ahí que el lenguaje no sea algo que el niño hace, sino algo que sucede.

Posteriormente, presentaremos las diferencias entre el proceso de adquisición de una primera (L1) y una segunda lengua (L2), para luego centrarnos específicamente en el tema que nos interesa, la adquisición de una segunda lengua. Dentro de estas generalidades sobre el aspecto de la adquisición de la L2, hemos escogido los conceptos de análisis contrastivo (AC), análisis de errores y la interlengua, ya que nos servirán más adelante para abordar los problemas propios de la adquisición de una L2. El primero de ellos, el AC, aunque no se relaciona específicamente con las ciencias cognitivas, sino más bien con la teoría conductista (corriente anterior que se interesaba en el aprendizaje como la interiorización de hábitos lingüísticos), nos ha proporcionado herramientas metodológicas para realizar un análisis comparativo entre el francés y el español, ya que como señala Licerias

(1993: 26) “las formas de la L1 que no son equiparables a la L2 van a causar transferencia (interferencia negativa)” que van a llevar al error y, por lo tanto, deberían evitarse. A pesar de las críticas recibidas por los cognitivistas, debido a la carga negativa del término, muchos autores lo han utilizado para realizar estudios comparativos de estudiantes que aprenden una L2, y contrastarlo con su L1, dando resultados positivos que han derivado en el análisis de errores sobre la competencia del estudiante que aprende una lengua.

Por lo tanto, y según esta perspectiva, el error no sólo sería necesario sino indispensable en el aprendizaje de una segunda lengua. Posteriormente se estudiará la interlengua, aquello que no pertenece ni a la lengua materna ni a la lengua objeto (LO), sino que ha sido construida por el estudiante. Como señala Giacobbe (1992: 23):

L'apprenant construit ainsi une «langue» qui lui est propre et que l'on peut, par conséquent, identifier, ni avec sa langue source ni avec la langue cible.

En el segundo capítulo, se tratarán los aspectos referentes a la problemática de los estudiantes adultos a la hora de adquirir una segunda lengua. Empezaremos abordando el problema del acceso a la GU en el adulto, así como también las limitaciones que se puedan presentar en caso que la posea. Este apartado está ligado al proceso de fosilización (período por el cual un aprendiz de una lengua extranjera no puede avanzar más en su

aprendizaje, o el avance es muy limitado). El último apartado del capítulo hará referencia a la etapa del período crítico y su relación con la GU.

En el tercer y último capítulo presentaremos la aplicación práctica. A través del análisis de errores, entre alumnos de primaria y alumnos universitarios, intentaremos probar y comprobar que los estudiantes de menor edad tienen mayor facilidad para aprender el español como segunda lengua. Para ello, dispondremos de todos los recursos teóricos anteriormente desarrollados y los aplicaremos a esta comparación en la adquisición del par preposicional *a/ en*.

Capítulo 1

Consideraciones sobre la adquisición del lenguaje

Hasta los años cincuenta se creía que el lenguaje se adquiría por medio de la formación de hábitos lingüísticos, es decir que el niño aprendía el lenguaje a través de estímulos que eran reforzados constantemente hasta lograr una respuesta, que sería la producción lingüística (Martín 2004). En otras palabras, el “aprendizaje” de la lengua materna se realizaba por medio de la imitación. A pesar de las duras críticas que ha recibido este modelo de Estímulo-Refuerzo-Respuesta (correspondiente al conductismo), no ha sido descartado radicalmente, y aún es utilizado en menor proporción para la enseñanza de la lengua (por ejemplo, en la ortografía). Con la aparición de la Gramática Generativa (GG) de Chomsky (1965) y de la teoría de la Gramática Universal (GU), a principios de los sesenta se produjo una revolución en el campo de la lingüística y en el de las ciencias cognitivas, sobre todo en la concepción que se tenía hasta entonces de la adquisición del lenguaje.

En el presente capítulo explicaremos cómo sucede el proceso de adquisición del lenguaje desde esta perspectiva, así como algunos de los conceptos básicos de la teoría chomskiana, tales como la Gramática Universal y la teoría de Principios y Parámetros, entre otros. Conceptos que nos proporcionarán las herramientas teóricas y contribuirán al desarrollo de nuestra investigación.

1. La adquisición de la L1 y la Gramática Universal

La mayoría de los estudios realizados sobre adquisición de una L2 han sido abordados a partir de investigaciones sobre la adquisición de la L1, ya que, a pesar de que se tratan de dos procesos diferentes, no se pueden deslindar por formar parte de un proceso más general que sería la ‘adquisición del lenguaje’. Por esta razón, consideramos fundamental iniciar nuestro trabajo desarrollando lo concerniente a la adquisición de la L1 y estableciendo su relación con la Gramática Universal; seguiremos para ello los trabajos de Liceras 1996 y 1997.

Para Chomsky, los seres humanos poseemos un sistema de universales lingüísticos innatos conocidos con el nombre de Gramática Universal (GU). Según la teoría chomskiana, “la GU consiste en una serie de principios universales y de parámetros específicos para cada lengua” (Lozano y García 2002). Los primeros son reglas universales y generales aplicables en todos los idiomas; cada principio contiene una serie de parámetros o valores específicos para cada lengua. Por ejemplo, todas las lenguas tienen, dentro de su estructura, sujeto, verbo y complementos. Ésta es una regla común en todas las lenguas, por lo tanto, se afirma que es un principio. Algunas lenguas, como el español y el italiano por ejemplo, admiten que el sujeto se encuentre sobreentendido, en cambio en otras lenguas como el inglés y el francés el sujeto siempre debe estar presente, lo que se afirma que es un parámetro. El niño nace con esos principios universales, sin embargo debe fijar los parámetros propios de su lengua tal y como explica Santana (1997):

El niño no tiene que aprender una lengua desde cero a partir de la exposición a un estímulo lingüístico bastante reducido y fragmentario, sino que los principios fundamentales forman parte de su herencia genética y el estímulo lingüístico externo sólo le es necesario para fijar los valores concretos de una serie de parámetros no fijados al nacer.

Cabría agregar a esto que los datos que recibe el pequeño son limitados, lo que Chomsky denomina “pobreza del estímulo”.¹ Aún así, el niño adquiere la L1 en un tiempo relativamente reducido, alcanzando un nivel de hablante nativo. Ésta es una de las observaciones que condujo al autor a plantear esta teoría. De la misma opinión es Lenneberg (1974: 97), para quien “la capacidad para adquirir el lenguaje es un desarrollo biológico relativamente independiente de esa elusiva propiedad llamada inteligencia”, y para demostrarlo se basa en el hecho de que el niño adquiere el lenguaje en el momento en que su razonamiento no está muy desarrollado.

Una de las propiedades más importantes de la teoría de Principios y Parámetros es su carácter modular. En efecto, los principios de la GU están agrupados en módulos, que son sistemas autónomos, independientes y organizados. Éstos interactúan con otros módulos (principios) formando construcciones sintagmáticas. De este modo se forman los diferentes sintagmas que conocemos: sintagmas nominales (SN), verbales (SV), etc. Estas construcciones pueden ser aplicadas a diversas estructuras, pero al

¹ El término *pobreza de estímulo* aparece tanto en los trabajos de Liceras como en los de Santana (cf. las referencias bibliográficas).

mismo tiempo están parametrizadas para funcionar con un sistema en particular, es decir, que tienen valores distintos para cada lengua. Cuando un niño adquiere su LM, no lo hace en una sola fase con solo activar los módulos que yacen en su cerebro, sino que se realiza de forma gradual, partiendo de estructuras más simples (categorías léxicas) hasta las más complejas (categorías funcionales).

1.1 La adquisición como proceso de selección

Para explicar otro aspecto sobre la adquisición de la L1, tomaremos en consideración las ideas de Piatelli-Palmarini (cit. en Liceras 1996: 21-23), quien afirma que la adquisición se produce a través de una selección interna de elementos que serán filtrados y fijados en parámetros. Este proceso de selección entrará en contacto con el medio, y de esta manera el niño irá construyendo su propia lengua.

Piatelli-Palmarini expone el ejemplo de la inmunología para fundamentar esta hipótesis. El organismo humano posee la capacidad interna para generar anticuerpos, cada uno de ellos se ligará por medio de la selección a un antígeno (moléculas de superficie celular). Esta unión se debe al reconocimiento de la molécula con el anticuerpo formándose una red completa y cerrada. Si existiera el caso de la presencia de un antígeno “nuevo”, el anticuerpo no lo reconocería y por lo tanto sería obviado y dejado de lado. De igual modo ocurriría en el proceso de adquisición del lenguaje. El niño seleccionará aquellos elementos que él reconoce y que

pertencen al sistema de su lengua materna, con lo cual estamos afirmando que el niño reconocerá en el medio los sonidos en general, pero seleccionará sólo aquéllos que pertenezcan a su lengua materna. Pues bien, para muchos estudiosos de esta corriente, el proceso selectivo no funciona igual en todos los aspectos de la lengua. En el caso de la fonología y la sintaxis la selección seguirá su curso natural; en cambio, con el léxico sería algo distinto, ya que en este caso la palabra se asocia con el concepto y no existen reglas para ello (cf. Liceras 1996: 22). Sin embargo, la capacidad del niño para asociar el concepto con la palabra también entraría en el proceso de selección de una manera más abstracta.

Con todo ello no se pretende sostener, tal y como indica Liceras (1996: 23), que la adquisición de la L1 sea producto de una característica biológica del ser humano, sino más bien que es la base, puesto que no debemos olvidar el carácter creativo y flexible del ser humano, capaz de representar el medio a través del lenguaje.

Con referencia a lo expuesto anteriormente cabe preguntarse dónde se coloca la GU en este proceso. Para Chomsky todas las lenguas naturales poseen principios comunes que se encuentran en la mente humana y son heredados, y a partir de esos principios universales el niño, desde que nace, tiene la capacidad de adquirir la lengua. Estos principios comunes para todas las lenguas van a especificarse en parámetros específicos de acuerdo a cada lengua, lo que se conoce como *proceso de selección*.

Dentro de estos presupuestos, pero con matices un tanto diferentes, está la posición de Silva-Corvalán (2003: 24), según la cual “el niño viene predispuesto a prestar atención y a adquirir las características formales de la lengua”. De este modo, no se hablaría de universales lingüísticos sino de *universales cognitivos*, que serían las predisposiciones que tenemos los seres humanos para construir nuestra lengua y sus aspectos formales.

Más allá de las diferencias entre ambas posturas, creemos importante considerar la predisposición –ya sea lingüística ya sea cognitiva– con la que nace el niño para adquirir la lengua materna, puesto que existen evidencias de que ese proceso se cumple con mayor eficacia que en la L2. Lo que nos quedaría por resolver sería si esa predisposición permanece en los adultos, o desaparece una vez culminado el proceso de adquisición de la L1.

2. Relaciones y diferencias en la adquisición de la L1 y la L2

Como señalábamos anteriormente, el proceso de adquisición de la L1 y la L2 puede englobarse en lo que sería la ‘adquisición del lenguaje’, donde, como proceso, sabemos que existen similitudes, pero también notables diferencias (Liceras 1996: 19). En el caso del niño que adquiere una L1 el éxito es rotundo, comparándolo con quienes aprenden una L2, sobre todo en el caso de los adultos.

Existen numerosos estudios que realizan análisis comparativos entre estos procesos, arguyendo cada uno motivos diferentes para explicar el fenómeno por el cual un niño con un *input* (estímulo) lingüístico muy pobre, y con un

desarrollo todavía muy bajo de razonamiento, puede adquirir de manera tan fácil y rápidamente un sistema tan complejo y abstracto como es el lenguaje; mientras que para un adulto, con un grado de madurez lingüística y psicológica, y que además posee un nivel de hablante nativo en su L1, le sea más complicado aprender otra lengua (cf. Klein 1989, Liceras 1996 y Martín 2004, entre otros).

Algunos trabajos adscritos a la teoría chomskiana, por ejemplo Liceras 1996, argumentan que la adquisición de la L2 está “problematizada” por la accesibilidad de la GU, que se encuentra presente de manera natural durante la adquisición de la L1, pero no se asegura que ocurra lo mismo durante el proceso de adquisición de la L2. Por el contrario, otros autores como Elhers (2001: 7) postulan que la adquisición de la L2 está condicionada por factores psicosociales como la motivación, la actitud, el grado de distancia con la cultura meta, o la personalidad, entre otros. Sin embargo, éstos no son condicionantes para un niño que adquiere su LM, ya que se encuentra inmerso y relacionado con su medio y su entorno.

Por otro lado, uno de los problemas más frecuentes durante la adquisición del lenguaje es la *transferencia lingüística*, proceso propio en la adquisición de la L2, ya que sería imposible que apareciera en la adquisición de la L1, puesto que cuando un pequeño adquiere su LM no existe ningún antecedente lingüístico que le pueda servir de base, mientras que cuando aprendemos una L2 existe ya ese antecedente que es nuestra L1.

La transferencia lingüística consiste en trasladar reglas o estructuras propias de la LM a la lengua que estamos aprendiendo. Por su parte, Fernández (1997: 24) la describe como “una de las estrategias de aprendizaje” y “como uno de los mecanismos que forman parte de la estructura psicológica que actúa como motor de segundas lenguas”. De este modo, pareciera que la transferencia lingüística es una ventaja para el estudiante que está adquiriendo la L2, ya que tendría una base lingüística bastante sólida como para que, a partir de ella, pudiera construir la estructura de la nueva lengua. Sin embargo, no siempre va a ocurrir de este modo. A pesar de que la transferencia ayuda en gran medida en la formación de la L2, en algunos casos también puede ser motivo de duda y error (cf. González 2006: 831-833). Lo que no podemos negar es el indudable papel que juega la LM dentro del aprendizaje de una L2.

3. Consideraciones preliminares en el proceso de *adquisición* de una L2

Para abordar el campo de la adquisición de la L2, estimamos oportuno aclarar ciertos conceptos que podrían prestarse a confusión, debido a los usos diferentes que de ellos se hacen en las fuentes consultadas (cf. las referencias bibliográficas). En primer lugar, comenzaremos por distinguir entre *adquisición* y *aprendizaje*. El primer concepto se refiere al “desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola comúnmente en las situaciones comunicativas” (Portillo 2003: 416), es decir en contextos naturales sin necesidad de una instrucción y de manera

inconsciente. En cambio, el segundo de los conceptos, el de *aprendizaje* “se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento sobre el léxico y la gramática de una lengua” (Portillo 2003: 416) en un contexto institucionalizado. Algunos autores prefieren utilizar el término *adquisición* para ambos contextos, como es el caso de Licerias (1993, 1996 y 1997); mientras que otros, Martín (2004: 269), hacen la distinción entre el aprendizaje de la L2 y la adquisición de la L1. No obstante, este último autor realiza una distinción entre el aprendizaje del conocimiento implícito, el cual “no es consciente y donde la información es procesada receptivamente”, y el aprendizaje del conocimiento explícito, que es consciente, el conocimiento de “las reglas y rasgos de la L2” que el alumno debe aprender y “dar cuenta”.

Después de la revisión de la literatura, decidimos utilizar el término *adquisición* para ambos procesos, por considerarlo el término más general. Sin embargo, para referirnos a contextos específicamente académicos emplearemos también el de *aprendizaje*.

Por otro lado, hacemos la distinción entre los términos L2 (segunda lengua) y LE (lengua extranjera), ya que nos facilitará la ubicación en el contexto de la investigación. Siguiendo a Klein (1989: 33), utilizaremos LE para referirnos a una “lengua aprendida fuera de su uso habitual y que no es utilizada en forma cotidiana”, y que por lo general se efectúa dentro del aula. En cambio, emplearemos L2 cuando aludimos a la lengua no nativa que puede ser “adquirida en un medio social y/o enseñada, y que asume

funciones sociales precisas en la sociedad en cuestión”. En el contexto en que hemos planteado nuestra investigación, los ejemplos para ambos casos son muy claros. El primero de ellos, y al que vamos a dedicar especial atención más adelante, se trata del español que se enseña en la provincia de Quebec, ya que como sabemos no es lengua oficial en esta región, y es utilizada en círculos más o menos reducidos. En el segundo caso, mencionaremos al francés, lengua que deben aprender los inmigrantes que desean residir en Quebec, y que resulta necesaria para la integración en la sociedad.

A parte de esta distinción, que juzgamos importante tomar en cuenta para el desarrollo posterior del trabajo, agregaremos que, el término L2 es empleado también de manera general para referirse a la lengua *no nativa*, y sólo hace la distinción entre LE para especificar el contexto, como en el caso de Liceras, por ejemplo.

Corresponde ahora definir brevemente qué se entiende por “adquisición de una segunda lengua”; esto es, el proceso cognitivo por el cual una persona se apropia de una lengua diferente a la suya, con la finalidad de comunicarse a través de ella (cf., entre otros, Klein 1989, Giacobbe 1992 y Liceras 1996).

Si bien hasta el momento nos hemos dedicado a explicar los procesos internos que intervienen en la adquisición en general, necesitamos mencionar los factores propios que influyen de manera irregular –en el sentido de que pueden variar en cuanto a resultados de un individuo a otro–

en la adquisición de una L2. Una de las circunstancias más importantes es la calidad y la cantidad del *input* recibido, ya que para muchos autores ésta es una variable de éxito en el aprendizaje de una nueva lengua (cf. Martín 2004). Cuanto mayor sea el tiempo de contacto con la L2, más se familiarizará el aprendiz con la lengua en exposición y el aprendizaje será mayor. Sin embargo, en ocasiones hay mucha información que el aprendiz no entiende, lo que dificulta en vez de facilitar el aprendizaje. Por ello hablamos de una calidad del *input* que sea comprensible y comprendido por el estudiante (lo que algunos autores llaman *intake*, como Liceras 1996 o Marín 2004). De esta manera lograremos que sea productivo, y pueda ser utilizado por el alumno en situaciones reales de comunicación. Como explica el propio Martín (2004: 271-272):

Cuando el hablante adapta su discurso para hacerlo comprensible –habla al extranjero– mediante la simplificación del mensaje, la selección del léxico o la articulación clara y lenta de los sonidos, no sólo está facilitando la comunicación momentánea entre él y su interlocutor, está también contribuyendo, posiblemente sin él ser conciente, al aprendizaje de la L2 por parte del aprendiz.

Contemplamos también los factores individuales como influyentes en la adquisición de una L2. Entre los más importantes se encuentran:

1. La *motivación*, que se relaciona directamente con el factor afectivo y se refiere a la actitud con la que el estudiante se enfrenta a una L2. Está influenciado por los intereses particulares del aprendiz, pero al mismo tiempo, en un contexto académico, por la metodología y las aptitudes del profesor (Luján 2005: 270-275).

2. La *aptitud* alude a la capacidad que posee cada estudiante para la deducción y la asimilación de los datos de una lengua dada. Para Skehan (1998, cit. en Martín 2004: 279) existen tres componentes de la aptitud: *capacidad auditiva*, *capacidad lingüística* y *memoria*. Muchos autores restan importancia a este factor, sobre todo los generativistas contemporáneos, ya que piensan que la *aptitud* no fue necesaria para fijar parámetros en la L1, por consiguiente tampoco será decisiva para adquirir la L2.

3. La *personalidad*, cuyos rasgos suelen asociarse con los conceptos de *introversión* y *extroversión*. Algunos autores aseguran que los estudiantes con mayor capacidad de exteriorizar sus emociones y de no tener miedo a hablar en público ni al ridículo, están mejor dotados para el éxito en el aprendizaje de una L2, ya que un estudiante que conoce todas las reglas, pero que no es capaz de exteriorizarlas, tiene una desventaja con respecto al que no conoce mucho pero se arriesga y aprende de sus errores (Martín 2004: 280).

Existen, evidentemente, otros factores tales como el sexo, la cultura, el nivel sociocultural o el grado de instrucción, entre otros, que son necesarios tener en cuenta a la hora de entender y explicar el proceso, pero, como ha sido señalado, todos ellos influyen en menor medida en la adquisición de una L2 (Martín 2004: 290).

Estimamos importante mencionar ahora un elemento clave para nuestra investigación, el cual será examinado con mayor detalle en el capítulo siguiente: el factor edad. Existen muchos estudios sobre la influencia de este factor, y se han tomado diversas posturas al respecto. La primera de ellas, fundamental para nuestro trabajo, se trata de la *Hipótesis del período crítico* planteada por Lenneberg (1974). Según este autor, en este período “crítico”, que dura aproximadamente hasta los doce años (la etapa de la pubertad), el aprendizaje de una o varias lenguas se realiza de manera natural y sin dificultad. Luego de esta etapa, el éxito total sería prácticamente imposible, debido a la lateralización general. A partir de esta hipótesis se han creado otras, como la del *período sensible* (Oyama 1976), que intenta no ser tan drástica, debido a los resultados tan heterogéneos que se han derivado de las investigaciones. Otras hipótesis, en cambio, niegan por completo la existencia de un período crítico (por ejemplo Mägiste 1984). Es importante señalar que, a pesar de que algunas de estas teorías se contradicen, todavía no contamos con una que prevalezca sobre las otras, ya que no se puede

determinar con exactitud por qué la edad es un factor que condiciona el aprendizaje de una L2.

Otras fuentes bibliográficas nos conducen hacia estudios que consideran otros aspectos divergentes al biológico. En la explicación socio-psicológica propuesta por Freeman y Long (1994) se afirma que los adultos se encontrarían “más inhibidos a integrarse en la lengua y la cultura de la L2 por tener una identificación con su L1”. En cambio, no ocurriría lo mismo con los niños, porque su identidad cultural con el medio no estaría tan afianzada. Sin embargo, esta aseveración tendría algunos inconvenientes, ya que no todos los estudiantes se encuentran inmersos en la lengua que están aprendiendo (como es el caso de los que aprenden una LE). Otra explicación es la complejidad del *input* que reciben los adultos, pues debido a su madurez lingüística, deben utilizar estructuras más complejas que los niños.

3.1 El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores

Las teorías basadas en la psicología conductista –contraria a la cognitivista elaborada por Chomsky– consideran que el aprendizaje de lenguas se produce de la misma manera que cualquier otro aprendizaje (Skinner 1957). Según el conductismo, el individuo adquiere el conocimiento mediante el ejercicio repetitivo. El objetivo de la repetición es el de reforzar los conocimientos que se están adquiriendo; es decir, a través de la retención de

estructuras en el cerebro. En otras palabras, el aprendizaje de una lengua se realiza por medio de la formación de hábitos lingüísticos.

De acuerdo a los lineamientos conductistas, estos hábitos se interiorizaban en la persona gracias a los constantes estímulos que recibían del maestro, que llevaban al estudiante a emitir sólo respuestas correctas. Sin embargo, esto no ocurre de esta manera, ya que el aprendiz había formado hábitos pertenecientes a su LM. Ésta interfería en su proceso de aprendizaje de la nueva lengua actuando de dos maneras: 1) si la estructura lingüística de la L1 coincide con la L2, contribuirá y facilitará el aprendizaje; de lo contrario, 2) se produciría una transferencia negativa, lo que llevará a la formación de malos hábitos que deben ser corregidos y más aún, evitados. Por lo tanto, las formas de la L1 que no son equiparables a la L2 crearán una dificultad que llevará al estudiante a cometer errores.

A partir de esta hipótesis, los autores seguidores de la corriente conductista (por ejemplo, Lado 1957) realizaron análisis contrastivos (AC) comparando las lenguas que intervenían en el proceso de adquisición de una L2, con la finalidad de predecir los errores que el aprendiz pudiera cometer y con la intención de evitarlos. Para lograr estos objetivos se realizaron minuciosos inventarios detallados de las lenguas, siguiendo los siguientes pasos: 1) descripción formal de los idiomas en cuestión, 2) selección de las áreas que van a ser comparadas, 3) comparación de las diferencias y semejanzas, y 4) predicción de los posibles errores (cf. Fernández 1997: 15).

Para la corriente conductista el error era visto como algo 'intolerable', y debía ser desterrado de los enunciados producidos por los estudiantes.

El AC recibió fuertes críticas (sobre todo por Chomsky) que finalmente marcaron su declive. En primer lugar, investigaciones de campo demostraron que la interferencia lingüística no justifica todos los errores cometidos por los estudiantes, es decir, que algunos de los errores producidos por los estudiantes se debían a otros factores. Como explica Fernández (1997: 16):

Numerosas investigaciones, tanto en los años setenta como en los ochenta, han puesto de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan como máximo un promedio de 33% del total de errores producidos por los aprendices.

En segundo lugar, se ha demostrado que a mayor diferencia entre las lenguas, mayor es la dificultad para el estudiante, ya que la interferencia ocurre con mayor frecuencia cuando las estructuras lingüísticas son parecidas.

Por otro lado, se debe considerar el aspecto creativo de las personas que utilizan las lenguas, pues hace posible la elaboración de nuevas formas (correctas e incorrectas) de la lengua. No obstante, el análisis contrastivo sería útil como método de diagnóstico que va a derivar hacia un análisis de errores (AE).

A diferencia del primero, el AE considera el error cometido por los estudiantes como parte necesaria del proceso de aprendizaje de la L2. Según

esta nueva vertiente, la transferencia nunca sería negativa sino que ayudaría al alumno en la construcción de su propio aprendizaje. A este respecto, Moya y Jiménez (2004: 133, apoyándose en trabajos de Zobl 1982, Gass y Selinker 1983, Eckman 1985 y Alonso 2002), afirman que:

El hecho de que el concepto de Transferencia Lingüística haya dejado de considerarse como un impedimento para el aprendizaje de la LE y haya pasado a valorarse como una estrategia interna que afecta a la creación de la Interlengua de forma positiva, sin que necesariamente haya que interpretar que los aspectos de la lengua extranjera que sean diferentes de la lengua materna supongan una dificultad añadida para el aprendiz de lenguas extranjeras.

Como podemos observar, a partir del AE el concepto de *transferencia* va a cambiar el valor negativo, que hasta entonces se le había atribuido, y pasará a ser más bien una estrategia en el aprendizaje de una L2. Por otro lado, con el AE reaparece el concepto de *interlengua* como el producto de la transferencia lingüística. Término que nos va a ayudar a comprender cómo funciona la “lengua” por la cual nos expresamos cuando un adulto aprende un idioma.

No obstante, los estudios sobre la interlengua y el AE nos demuestran que la transferencia es una de las tantas formas de error que pueden cometer los alumnos. Mercado López (2003: 7-8, citando a Selinker 1972 y a Fernández 1997) nos presenta una tipología de errores que pueden cometer los estudiantes a lo largo del proceso de adquisición de una L2, a parte de la ya mencionada transferencia:

1. *Hipergeneralización*: Se refiere al error cometido por el estudiante que aplica una regla que ha generalizado a un caso excepcional donde no se debería aplicar esa regla.
2. *Hipercorrección*: Se presenta como un caso contrario a la *hipergeneralización*, y ocurre cuando un estudiante aplica la excepción como una regla.
3. *Analogía*: Ocurre cuando un aprendiz utiliza una estructura similar a la que debería usar pero que no se aplica en el contexto.
4. *Neutralización*: Aparece cuando el alumno simplifica tanto el sistema que no elige las opciones adecuadas de género, número, tiempo verbal, etc.
5. *Reestructuración*: Sucede cuando un estudiante, al verse obligado a reestructurar una frase dada, emite algunos elementos necesarios o no suprime aquéllos que sobran en la oración.

A pesar de que esta teoría también ha recibido varias críticas (sobre todo de parte de Chomsky) por centrarse en el error y no en el desarrollo global

del aprendizaje, ha servido como un instrumento más en el estudio de adquisición/ aprendizaje de una L2.

3.2 El concepto de *Interlengua*

La concepción de la idea de *interlengua* (IL) ha sido empleada, dentro de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, por las diversas corrientes metodológicas. En consecuencia, cada modelo ha estudiado algunos aspectos de su complejidad concerniente a sus propios objetivos, por ello, no existe hasta la fecha un estudio completo del mismo.

Como nos recuerda Barbalo (2004), Corder (1971) ya esbozaba la idea de ‘interlengua’ con el nombre de “competencia transitoria” para explicar la capacidad que tiene el aprendiz para comunicarse en la nueva lengua sin llegar a ser la lengua meta. Pero fue Selinker (1972) quien introdujo el término de ‘interlengua’ para referirse al sistema no nativo. Este autor basa sus investigaciones en los estudios de Chomsky (1965) y Lenneberg (1967), afirmando que la estructura interna que utiliza el niño para adquirir la L1 es activada luego cuando aprende la L2.

Para comprender mejor el concepto de IL debemos empezar por entender la relación entre ‘Gramática’ y ‘Lengua’, de acuerdo con la visión chomskiana. La gramática o competencia lingüística tiene como referente los parámetros de la GU que se han fijados en el adulto en una lengua en particular (L1), mientras que en la lengua aparecen otros elementos como

los mecanismos de comprensión y producción, y los factores sociales, entre otros; es decir, aquellos componentes que no pertenecen al proceso mental propiamente dicho. A partir de esta diferencia, haremos una analogía entre la *gramática* y la *gramática no nativa* por un lado; y la *interlengua* y el concepto de *lengua* por el otro. Gracias a este contraste podremos tener una idea más clara de las variables que intervienen en la IL.

El sujeto humano posee en el sistema neuronal una estructura del lenguaje organizada, que es transformada en una estructura concreta de una gramática en particular (LM) a través de una serie de etapas de maduración (Liceras 1993 y 1996). El estudiante que aprende otra lengua activa ese dispositivo adaptándola a una nueva gramática (el nuevo idioma), generando así una serie de cambios que no pertenecen al nuevo sistema. Por consiguiente, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, aparecerán una serie de errores que deben ser vistos de manera positiva como parte del proceso de adquisición. Sin embargo, no se podría afirmar que el aprendiz utilice la nueva lengua de manera eficaz, por lo que se concibió la nomenclatura de IL, que se trata, según Liceras (1993: 29) “del sistema que resulta cuando se intenta producir la LO, activando la estructura psicológica latente”.² Es decir, la estructura que poseemos en nuestro cerebro cuando adquirimos nuestra LM y que hace posible adquirir otra lengua.

Esta etapa obligatoria para aquellos que aprenden una L2, se definiría, según Fernández (1997: 20) como un sistema variable, ya que posee un

² El término LO (lengua objeto) puede aparecer bajo otra nomenclatura de acuerdo con el autor. Algunos lo llaman *lengua meta*, o bien *otra lengua* (OL).

conjunto de reglas que a veces coincide con la L1 o la L2, pero que no puede considerarse como una mezcla de ambas porque algunas son propias del aprendiz. Además, la variabilidad del sistema se observa claramente en la reestructuración progresiva de las hipótesis que va evolucionando de acuerdo con el progreso del estudiante.

A lo largo del aprendizaje de una lengua extranjera, la IL presenta un problema con respecto a la competencia comunicativa que desarrollan los aprendices, ya que para Adjémian (1976, cit. en Liceras 1993: 42) existe “una paradoja en la existencia de un sistema que lleva a producir reglas que no pertenecen al sistema”. Esto es, los estudiantes crean un lenguaje paralelo a la lengua natural y por lo tanto nunca llegarán a superar la etapa de IL. Con ello se pretende afirmar que los hablantes no nativos nunca adquirirían por completo la LO con referencia al hablante nativo.

3.3 La Hipótesis de coherencia interna

Durante las primeras etapas del aprendizaje de una lengua, el adulto necesita construir un sistema que le permita comunicarse en la nueva lengua. Para ello, crea una serie de hipótesis sobre la L2, algunas de ellas son ciertas, y por lo tanto le permiten evolucionar; otras en cambio son erróneas, y lo conducen a un replanteamiento de la hipótesis. Para Py (cit. en Giacobbe 1992: 29-30), estas características propias de la interlengua generan contradicciones, y de aquí parte la *hipótesis de la coherencia interna*:

On peut en tout cas se demander si l'existence de contradictions internes n'est pas une des propriétés fondamentales de l'interlangue, et ne contribue pas à expliquer à la fois son instabilité congénitale et la possibilité même de son évolution, donc de l'apprentissage.

Partiendo de la afirmación de que la IL no es un subsistema de la lengua meta, sino más bien una construcción creativa del estudiante (cf. Giacobbe 1992), consideramos por tanto que es un sistema heterogéneo y contradictorio. El mismo autor señala que estas contradicciones pueden ser externas e internas. Las primeras se producen dentro del mismo sistema que generan inestabilidad en el área gramatical. El aprendiz crea sus hipótesis, a veces incorrectas, que lo obligan a reconstruirlas. La segunda se origina en el momento de la producción, cuando el estudiante no puede llegar a ser comprendido por su interlocutor debido a malentendidos, llevando al aprendiz a confrontar sus construcciones con la lengua meta y obteniendo, también, las reformulaciones de hipótesis.

Ambas contradicciones componen elementos dinámicos que conducen al aprendiz a recrear constantemente su IL y a hacerla evolucionar. Se trata de un proceso complejo de coacciones, contradicciones y recreaciones entre la IL y la interacción del estudiante con su interlocutor, con el objetivo de conseguir reorganizar sus hipótesis y de ir construyendo su propio sistema. Cabe resaltar que el aprendiz recorre este proceso con la finalidad de poder comunicarse en la L2 y lograr que sus producciones sean muy parecidas a la

lengua meta, por lo tanto todas las producciones serán comparadas con la L2.

Por otro lado, consideramos prudente señalar que existe una dicotomía contradictoria en el sistema de la interlengua, pues a pesar de su carácter dinámico y cambiante, también posee una cierta estabilidad que permite al aprendiz poder comunicarse en esa lengua. Es decir, para lograr una interacción en una situación comunicativa, el aprendiz deberá tener un “sistema base” que le permita desarrollar una actividad lingüística y que le permita confrontar hipótesis entre su IL y la L2 que está adquiriendo (Giacobbe 1992).

Capítulo 2

La adquisición de la L2 en los adultos

El hombre siempre ha demostrado un gran interés por conocer otras lenguas. Por ello, a lo largo de la historia hemos observado cómo ha buscado diferentes maneras de apropiarse por razones políticas, culturales, religiosas, económicas y otras de una L2, utilizando métodos que varían de acuerdo al pensamiento e intereses de la época. Así, por ejemplo, hace 5000 años, en la época sumeria se intentaba aprender las lenguas de los pueblos vecinos por fines comerciales; y los sacerdotes españoles en la época colonial utilizaban el método de traducción para aprender las lenguas indígenas con el fin de ‘llevar la palabra de Dios’ y enseñar a los pueblos precolombinos el idioma de la corona. Esta forma de enseñanza/aprendizaje ha estado vigente durante siglos con algunas variantes, tal y como explicaremos a continuación.

Los métodos memorísticos como el de gramática-traducción, llamado también *método tradicional*, ha sido utilizado hasta mediados del siglo XX. Se caracteriza por el aprendizaje de reglas gramaticales utilizando textos literarios y ejercicios de traducción como medio de perfeccionamiento, y se aplicaba generalmente en las universidades para el aprendizaje de lenguas ‘muertas’ como el latín. El avance de la ciencia y de las investigaciones dieron paso a un nuevo enfoque para intentar conocer y entender el mundo,

por lo tanto, también se pensó en una nueva manera de aprender dando importancia a las lenguas ‘vivas’. El *método directo* avanza hacia la exploración de nuevas culturas, basándose primordialmente en “el aprendizaje del vocabulario mediante la visualización de objetos y situaciones, y la enseñanza de la gramática por medio de estructuras orientadas a la comunicación” (Delgado 2003).

Con el estructuralismo y el conductismo de Skinner, surge el *método audio-oral o audio-lingual* en Estados Unidos, y el *método audiovisual* en Francia, que tenía como principal objetivo el aprendizaje por medio de creación de hábitos lingüísticos mediante ejercicios repetitivos, mecánicos y de memorización. Su metodología inductiva esperaba dirigir al alumno hacia una gramática sin más reflexión que el desarrollo de tareas sobre sintaxis y morfología (cf. Delgado 2003). A partir de esta época se involucran varias disciplinas científicas para intentar explicar cómo se aprende un nuevo idioma, dando cabida a la psicolingüística.

A mediados de los años setenta, la visión reduccionista del lenguaje que planteaban los estructuralistas se vio fuertemente atacada debido a la falta de creatividad (rigidez en los diálogos, vocabulario limitado, etc.) que llenaban de monotonía las clases de LE y por consiguiente llevaban al aburrimiento y la ausencia de motivación en los alumnos. La renovación lingüística viene, en un primer momento de la mano de Chomsky (1965) y sus postulados sobre la gramática generativa: el estudiante puede crear infinitas frases con una sola estructura que es además muy compleja y que presenta varios

niveles de análisis, lo que da paso al *enfoque comunicativo*. No se trata de un método sino de “principios orientativos para la elaboración de un *syllabus* o sea repertorios, inventarios que determinan los contenidos de la enseñanza acompañados muchas veces de sugerencias sobre la integración de esos contenidos en la puesta en práctica de un curso de lengua” (Delgado 2003). Es decir, no existe una teoría específica que englobe estos principios, sino más bien se vale de distintos métodos para llegar al objetivo final.

A partir de los estudios realizados por Chomsky, las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, junto con otras, intentan reestructurar lo que hasta ese momento se concebía como aprendizaje de una L2, para explicar de una manera más científica este proceso, ya que no sólo se debe observar desde el punto de vista metodológico, sino también deben tomarse en cuenta los procesos mentales. En este punto los estudiosos de diferentes campos convergen en un intento por entender el cerebro humano en el aprendizaje de otra lengua, y surgen nuevas preguntas que nada tienen que ver con un recetario, como se explicaría anteriormente, de aprendizaje, sino más bien con una serie de hipótesis que demuestran los problemas sobre la adquisición de una segunda lengua en los adultos.

1. El problema del acceso a una L2

El problema con respecto a la adquisición de una L2 se centra, para algunos estudiosos, en la Gramática Universal (GU). En el caso de los adultos específicamente aparecen tres posturas diferentes. Hay quienes

afirman que la GU está disponible a través de la lengua materna; sin embargo, otros autores aseguran que la GU en los adultos se ha atrofiado total o parcialmente. Una de las investigaciones más interesantes al respecto es la de Bley-Vroman (1989), quien defiende que la adquisición de la L2 estaría en relación con un sistema de resolución de problemas más que con la GU, y ese sería el primer postulado que explicaría las principales dificultades en cuanto al aprendizaje de una L2, como el bajo porcentaje de éxito entre adultos que se instruyen en otra lengua, la variabilidad de los resultados entre individuos, la fosilización de ciertas estructuras o “errores”, por mencionar sólo algunos.

Otros lingüistas, en cambio, han intentado establecer aspectos comunes entre los procesos de adquisición de la L1 y la L2, como la intuición y la capacidad de adquirir propiedades de la lengua que no están especificadas. Aunque ambos aspectos han sido profundamente estudiados, las conclusiones a las que se han llegado son diversas y no se podría demostrar la certidumbre de la similitud entre ambos aspectos.

El modelo chomskiano de gramática supone otro problema para la adquisición de la L2. Como es conocido, este paradigma sienta sus bases en el modelo de Fodor (1983) y el sistema modular de la mente. Es decir que la mente está formada por módulos, por lo tanto, la gramática (GU), el procesamiento, etc., constituyen diferentes módulos que se relacionan pero que trabajan independientemente el uno del otro. Existe un módulo principal del que depende justamente el mecanismo de resolución de problemas y de

habilidades metalingüísticas. El conflicto surge cuando la GU compite con los mecanismos de resolución de problemas, como sugiere Felix (1985), es decir, dos procesadores funcionando paralelamente, de manera diferente sobre una misma información, lo cual generaría una dificultad en la adquisición de una L2, ya que el proceso involucraría dos módulos que actúan independientemente para la misma función.

La interlengua y la gramática no nativa representan también una influencia en la adquisición de una L2, debido al rasgo de variabilidad y permeabilidad respectivamente, esto es, a la alteración constante en las lenguas no naturales. La IL genera reglas que no pertenecen a la lengua objeto como explica Adjémian (1976), por lo que el proceso de adquisición va a sufrir distorsiones en sus producciones.

De acuerdo con la teoría chosmskiana, la GU contiene una serie de principios lingüísticos universales que se encuentran en todas las lenguas naturales. Cuando un niño adquiere la lengua materna interactúa con estos principios y recoge sólo los datos necesarios para formar su lengua materna, es decir, fija sus propios parámetros –que también están incluidos en la GU– para poder expresarse en una lengua específica. El problema radica en el aprendizaje de otras lenguas, cuando los parámetros deben ser refijados por el estudiante, puesto que no debería existir dificultad si se tiene acceso a la GU. Sin embargo, si analizamos algunas lenguas con parámetros que poseen valores similares, como por ejemplo el francés y el español, observaremos que no en todos los casos esos valores facilitan el aprendizaje, sino todo lo

contrario. Por tanto, el acceso a la GU sería más bien un impedimento y no una solución.

Según Chomsky y la teoría innatista, el lenguaje está visto como un órgano más del ser humano, por lo tanto se desarrolla y crece. Partiendo de esta premisa, debemos deducir que los órganos no crecen ni se desarrollan dos veces; de ahí que el proceso de adquisición de una L2 se realiza en forma distinta a la de un niño que adquiere la lengua materna. Más bien, un adulto que intenta aprender una lengua lo hará de una manera no natural, recreando situaciones de comunicación, lo que implica un esfuerzo mental que, si bien es cierto no se trata de un obstáculo, sí requiere por parte del estudiante energía y tiempo.

A pesar de todas las investigaciones certeras sobre este aspecto, no se ha podido llegar a una conclusión concreta, pues existe un problema aún mayor. En efecto, cuando analizamos el proceso de adquisición al momento de recolectar los datos, tomamos como punto de partida el producto y no el proceso, ya que el primero es sustancialmente tangible y medible, mientras que el segundo, como proceso, no se puede describir, por lo tanto, podemos plantear hipótesis sobre lo que pudo haber ocurrido en nuestra mente para llegar a producir una frase, pero hasta el momento no podemos utilizar ninguna herramienta que nos permita estudiar lo que ocurre en nuestra mente para llegar a ese producto. A partir de esta afirmación se pretende deducir, pues, que los estudios que hemos mencionado anteriormente no

comprueban de manera total la hipótesis, sino que nos acercan a su entendimiento.

2. El proceso de fosilización

La *fosilización* es un fenómeno estrechamente relacionado con la interlengua por el que el aprendiz conserva ciertos aspectos lingüísticos de su L1. Cuando el estudiante alcanza una competencia lingüística en la L2 tiende a cometer errores o a expresarse de modo distinto al de un hablante nativo. La fosilización se produce en el momento en que el estudiante transfiere esquemas lingüísticos de su L1 a la L2, cuando ambas no tienen estructuras semejantes. Por ejemplo, el alumno producirá una frase errada cuando los parámetros de la L1 no tienen los mismos valores que la L2, y por lo tanto el aprendiz no puede relacionarlo. Así, un estudiante francófono que aprende español puede producir una oración como la siguiente: *Santiago realizó que Oscar estaba triste*, debido a la diferencia de valores entre los verbos *realizar* y *réaliser* (“darse cuenta”, en francés). Es decir, el aprendiz va a fijar valores que no son propios de la L2 y los va adquirir como si lo fuera, de tal manera que cometerá el mismo error una y otra vez a pesar de haberlo corregido.

Otro factor que puede causar la fosilización en el aprendizaje de una lengua se produce dentro del marco metodológico, con la utilización de manuales inadecuados. Barbalo (2004) menciona el ejemplo de la explicación del uso de los verbos *ser* y *estar* que presentan algunos textos,

donde se afirma que el verbo *estar* expresa lo transitorio, mientras que el verbo *ser* lo permanente. Los aprendices que se instruyan con esta clase de libros podrán cometer errores del tipo “es muerto”. A partir de esa definición, los alumnos pueden construir hipótesis falsas que serán interiorizadas y fijadas en la estructura cognitiva.

La falta de interés hacia la otra cultura es otra de las causas de la fosilización, y generalmente ocurre con estudiantes mayores que migran hacia otros países y no pueden o quieren adaptarse a la nueva cultura que los acoge.

Algunos expertos, a partir de los estudios de Lenneberg (1967), señalan que la edad influye en la activación del mecanismo de fosilización, ya que a cierta edad los aprendices de lenguas tienen las estructuras provenientes de su L1 que se encuentran establecidas en su cerebro, por lo que resultaría dificultoso desprenderse de esas estructuras cognitivas.

3. La Hipótesis del periodo crítico y la relación con la GU

Como ya vimos, la *Hipótesis del periodo crítico* postulada por Lenneberg (1967) pretende probar que la edad influye en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Para este autor el “período crítico” se produce durante la pubertad, después de la cual aprender idiomas resultaría mucho más complicado. Los hechos científicos en los que se basa para explicar su teoría son, en primer lugar, la observación comparativa de los casos de afasia entre los adultos y los niños, en los cuales se comprobó que estos últimos pueden

recuperarse con mayor rapidez, pero si se produce a partir de la pubertad resulta más difícil superar dicho problema. El segundo postulado está ligado al concepto de lateralización de las funciones cerebrales. A partir de los dos años de edad, el cerebro posee una plasticidad en la que ambos hemisferios pueden compartir funciones si uno de ellos dejase de trabajar. Por tanto, en caso de fallar el hemisferio izquierdo, el vinculado al área del lenguaje, el hemisferio derecho asumiría esas funciones. Con el crecimiento, el cerebro va perdiendo esa plasticidad para desempeñarse con facilidad en ambos hemisferios y especializarse. Por esta razón, después de este periodo, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua presentaría mayor dificultad.

Muchos autores han criticado la *Hipótesis del periodo crítico* basándose en el carácter inexorable de sus postulados, como es el caso de McLaughlin (1977), quien duda de que existan diferencias entre los niños y adultos a la hora de aprender una lengua. No obstante, su hipótesis no tiene fundamento teórico, ya que al momento de realizar comparaciones entre los adultos y los niños, los datos presentados mostraban lo contrario. Por otro lado, Jacobs y Schuman (1992) opinan que la plasticidad del cerebro se mantiene durante toda la vida y que, en realidad, existen múltiples periodos críticos para el aprendizaje del lenguaje. Sin embargo estudios médicos recientes han demostrado que esa afirmación es totalmente falsa.

A pesar de las diferentes opiniones, el núcleo del problema siempre será el mismo: Existe una diferencia notable entre los niños y los adultos al momento de aprender una lengua.

Contemplando los principios de la HPC, nos cuestionamos si funciona igual para todos los aspectos del lenguaje, pues basta una simple observación sobre nosotros mismos para darnos cuenta de que no aprendemos con la misma facilidad la gramática que el vocabulario, por ejemplo.

Se han realizado numerosos estudios al respecto, uno de las más importantes es sobre la pronunciación, elaborado por Asher y García (1969), con un grupo de inmigrantes cubanos entre los 7 y 19 años en Estados Unidos. Estos autores observaron que ninguno de los inmigrantes había alcanzado una pronunciación nativa del inglés. Los niños que llegaron a Estados Unidos cuando tenían entre 1 y 6 años, y que habían permanecido entre 5 a 8 años en dicho país, eran los que habían alcanzado una pronunciación más cercana a la nativa. Esta conclusión podría deberse a una razón biológica. No obstante, remarcaron que algunos niños mayores (en menor cantidad) también lograron desarrollar una excelente pronunciación, con lo cual dedujeron que la causa no sólo debía ser biológica. Otro estudio similar es el realizado por Oyama (1976), esta vez con inmigrantes italianos. La autora llegó a una conclusión similar a la de Asher y García, demostrando que las personas que habían vivido más tiempo en Estados Unidos habían adquirido una mejor pronunciación.

Por otro lado, Scovel (1969) sigue los principios de Lenneberg afirmando que sí existe un periodo crítico, pero que sólo se limita al aspecto de la pronunciación (contrariamente a las opiniones anteriormente analizadas), añadiendo que no ocurriría lo mismo en el área de la gramática y del léxico.

A manera de consenso, varios investigadores han encontrado una explicación sobre este punto: La explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación del adulto es que algunos órganos articulatorios que han estado produciendo el sistema fonológico durante años quedan de cierto modo ‘atrofiados’ para la producción de otros (cf., entre otros, Torres 2005).

Con respecto a la semántica y a la sintaxis, como explica Liceras (1993, 1996) los adultos, debido a su madurez intelectual, tienen mayor capacidad para interiorizar estas estructuras. Como el adulto ha finalizado su proceso de adquisición de la L1, cuenta con una estructura de base que le servirá para relacionar y sacar conjeturas con respecto a la L2; es decir, el adulto tiene la ventaja de crear sus propios mecanismos de aprendizaje por lo que, en lo que se refiere a estructuras –sobre todo la sintaxis- serán para el adulto mucho más fáciles de procesar.

Si bien es cierto que la HPC está basada puramente en principios biológicos, se relaciona justamente por esa vía con la teoría chomskiana y la GU, por ser esta precisamente una dotación genética. A partir de sus fundamentos, como ya hemos mencionado anteriormente, podemos pensar

en el lenguaje como un órgano mental. Por lo tanto, podemos asumir de acuerdo con esta perspectiva que no se desarrollará dos veces. Además, bastaría una simple observación para afirmar que, con el paso de los años, los órganos tienden a fallar en algunos casos. Lo mismo podría ocurrir con el lenguaje. Esta razón podría explicar el motivo por el cual no todas las personas mayores poseen la misma dificultad al momento de aprender una lengua. Como afirma Liceras (1997: 301):

La adquisición de segundas lenguas (L2) sólo puede explicarse de forma similar a la lengua materna (L1) si ocurre en la primera infancia, es decir, puede pensarse en el “crecimiento” simultáneo de más de una lengua pero difícilmente en el “crecimiento” a partir de una determinada edad.

La edad es, tanto para Lenneberg como para los postulados chomskianos, un factor determinante en la adquisición de la L2. Ambas teorías contienen bases biológicas. Sin embargo, para Chomsky, la interacción con el medio, mediante el proceso de selección, crea una diferencia entre ambas, colocando el contexto como un elemento más en el proceso de adquisición.

Capítulo 3

Análisis comparativo sobre el par preposicional *a/ en*

Como quedó indicado en la Introducción de este trabajo, la actual investigación tiene como objetivo principal realizar un análisis comparativo entre los datos obtenidos en nuestro trabajo de campo con los estudiantes de español de 6° grado de primaria y los estudiantes universitarios (nivel intermedio), con la finalidad de comprobar de qué manera el *factor edad* influye o no en el aprendizaje del español como L2. Para lograr dicho objetivo utilizaremos el método de *Análisis de errores*, como herramienta útil para poder identificar los llamados “errores” y “no-errores” que los estudiantes de nuestro estudio pudieran cometer con respecto a un rasgo morfosintáctico como es el par preposicional *a/ en*.

El sustento teórico que, hasta el momento, hemos presentado en los capítulos 1 y 2 se verá plasmado en este último capítulo, en el cual se realizará un análisis sobre las respuestas de un cuestionario relacionado al par preposicional *a/ en* aplicado a ambos grupos de estudiantes de nivel intermedio de español.

El origen de nuestra investigación se sostiene en la *Hipótesis del período crítico* y su enlace con la teoría chomskiana sobre el factor edad en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, hemos elegido estudiantes de 6° grado de primaria que han iniciado su instrucción formal de español en 4° grado. Como sabemos, alrededor de los doce años se inicia la etapa de la

pubertad, y por ende, el inicio del período crítico. Si la hipótesis inicial es correcta, se observarán algunas ventajas en los estudiantes de primaria con relación a los universitarios, ya que estos últimos han iniciado el proceso de adquisición de una L2 en la edad adulta, cuando el proceso de lateralización cerebral ha finalizado, y por lo tanto el aprendizaje de la L2 resultaría más difícil. Con ello no afirmamos que resulte imposible para los adultos la adquisición de otro idioma, o incluso en algunos casos hasta que logren mejores resultados que los púberes, puesto que somos concientes de las diferencias individuales de cada uno de los participantes de nuestro estudio. Además, existen numerosas variables que escapan a nuestra investigación, tales como el interés y la motivación, por ejemplo, ya que a diferencia de los estudiantes universitarios, quienes por motivación propia han decidido aprender el idioma, los niños deben llevar obligatoriamente el curso de español como parte del currículo escolar.

Dentro de un contexto de educación formal, el tiempo es una variable que a veces resulta desfavorable, tanto para los estudiantes y profesores como para los investigadores, puesto que las programaciones son muy extensas. Para nosotros, el tiempo fue un factor influyente en ambos grupos. Las profesoras con las que tuvimos la oportunidad de colaborar nos brindaron una sesión como máximo para la aplicación del cuestionario, de manera que no pudimos extendernos en las preguntas que considerábamos importantes, como la redacción, donde el estudiante utiliza su competencia comunicativa

para crear una situación de comunicación escrita. Algunos de los estudiantes no pudieron completar esta pregunta porque concluyó el tiempo de clase, y no podíamos ocupar más tiempo.

1. El diseño del cuestionario

Las muestras de interlengua se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario sobre el par preposicional *a/ en*. El cuestionario está dividido en cuatro partes. La primera parte consta de 15 preguntas de opción múltiple, cuya respuesta válida es una sola. En la segunda sección del cuestionario se han colocado 10 oraciones para que el informante deduzca si están escritas en forma correcta o incorrecta, en el caso de ser incorrectas, el estudiante deberá corregirlas. La tercera parte está compuesta por 5 oraciones escritas en francés que se deben traducir al español, y la cuarta y última parte es una redacción de 10 líneas en la que los estudiantes deben utilizar las preposiciones *a/ en*. La complejidad de las preguntas fue tomada en cuenta de acuerdo al nivel de ambos grupos de estudiantes. Una muestra del cuestionario empleado puede verse en el Anexo 1.

Cabe señalar que todas las preguntas de nuestro cuestionario fueron diseñadas basándonos en tres estudios anteriores sobre el análisis de errores. El primero, realizado por Mercado López (2003) con estudiantes francófonos que aprendían español. El segundo es una experiencia similar, realizada por Brisson (1998) con estudiantes francófonos de Quebec, y el tercero, esta vez con estudiantes alemanes, es el realizado por Vázquez

(1991). El corpus del presente trabajo se obtuvo a través de los ejemplos de todas las respuestas dadas por los estudiantes de ambos grupos.

La metodología utilizada para la enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec es, actualmente, el enfoque comunicativo basado en el cognitivismo. Entre sus principios teóricos más relevantes para nuestro análisis y nuestra investigación se encuentra el concepto de *lengua* que está descrita no como la adquisición de un saber, sino más bien como el control de un saber hacer dentro de las situaciones de comunicación concreta (German 1991, cit. en Brisson 1998). De acuerdo a estos criterios, se diseñó el test teniendo conocimiento de la encuesta realizada en 1994, en la que se confirma el empleo casi generalizado de los manuales que presentan un enfoque comunicativo (cf. Brisson 1998).

Dedujimos, por ende, que ambas instituciones en donde desarrollamos el cuestionario (el Colegio Internacional de Montreal y la Universidad de Montreal) empleaban dicha metodología al momento de impartir los cursos de español. De este modo, utilizamos la estrategia de preguntas de nivel de control descendente, es decir, de aquéllas cuyas respuestas están más controladas por el profesor hasta las que se encuentran más libres, y donde el profesor posee menos control sobre las respuestas utilizando una mayor capacidad creativa, como es el caso de la última parte del test, tal y como podemos ver en el Cuadro 1, a continuación:

Cuadro 1. Estructura básica del cuestionario empelado

Control	Tipo de pregunta	No. de preguntas	Ejemplo
+	Opción múltiple	15	_____ verano podemos ir _____ la playa muy temprano. a) de – a b) hacia – por c) en – a d) desde – a e) en – en
+/-	Correcta/ incorrecta	10	() La carrera de Fórmula 1 se realiza todos los años a Montreal.
-/+	Traducción	5	Nous irons au restaurant Chez Éric à Brossard.
-	Redacción	10 líneas	Escribe un correo electrónico a un amigo contándole la última salida del colegio, o el último paseo largo que hiciste.

En un apartado previo al cuestionario se solicitó a los informantes su procedencia, la lengua materna (tanto de los estudiantes como de los padres), su edad y por último, y con la finalidad de averiguar si los estudiantes habían establecido contacto con el idioma español fuera de Quebec, se les preguntó sobre los viajes que habían realizado a países hispanos.

2. Los informantes y la aplicación del cuestionario

En primer lugar, para realizar el trabajo de campo, tomamos contacto en el mes de noviembre de 2008 con uno de los pocos colegios de primaria en los

que se imparte español como lengua extranjera (ELE) en Montreal, el Colegio Internacional. Me entrevisté con la profesora encargada del curso de español (previo permiso de la directora adjunta), quien me ofreció su ayuda concediéndome dos sesiones de clase con sus alumnos de sexto grado, sección B. En la primera reunión hicimos una breve explicación acerca de la aplicación del cuestionario y de la investigación que se deseaba llevar a cabo. Asimismo se entregó un formulario de consentimiento que debía ser rellenado por los padres –requisito indispensable para la participación en la investigación, al trabajar con informantes menores de edad– y que debería ser devuelto lo antes posible a la profesora encargada del curso.

Del total de 29 estudiantes del curso, 23 contestaron el cuestionario (4 de ellos no devolvieron el formulario de consentimiento y 2 faltaron el día de la aplicación), por lo que, pese a los ausentes, obtuvimos una muestra conforme y amplia. Según los datos biográficos recopilados, los informantes que viajaron a países de habla hispana lo hicieron por vacaciones, y permanecieron sólo una o dos semanas, por lo que dicho factor no influyó en los resultados de la prueba. Sin embargo, una de las variables que debemos considerar seriamente es que una muestra importante de los alumnos del Colegio Internacional (10 en total) no tiene el francés como L1.

Con respecto a los estudiantes universitarios que contestaron el cuestionario, el proceso resultó más sencillo, ya que se llevó a cabo en la misma universidad donde realizamos la investigación, la Universidad de Montreal. Una semana antes a la aplicación del cuestionario hicimos una

breve visita al curso de español intermedio (ESP1952 Espagnol intermédiaire) y explicamos a los informantes en qué consistía nuestra investigación. En ese momento les solicitamos si era posible su participación. Todos los estudiantes estuvieron dispuestos a contestar el cuestionario, por lo que en la clase siguiente la misma profesora encargada del curso lo repartió y los alumnos pudieron completarlo. El número total de participantes fue de 9 alumnos.

3. Selección del par preposicional *a/ en* dentro del *Análisis de Errores*

El error, como fenómeno recurrente en el aprendizaje de segundas lenguas, es el objeto de estudio de numerosas investigaciones. En el caso de nuestra investigación lo hemos abordado más bien como una herramienta que nos va a permitir analizar resultados observables, indispensables para la comparación entre dos grupos de informantes propiamente dicha.

Como tuvimos ocasión de comprobar en los capítulos precedentes, los estudios realizados sobre el error han sido tratados desde diversos puntos de vista de acuerdo con los objetivos planteados. Desde el análisis contrastivo, que comparaba la L1 y la L2 mostrando una lista de errores que abarcaban todos los componentes de manera aislada, con la intención de reconocerlos para luego erradicarlos, hasta el análisis de errores que describe el error de manera procedual en situaciones reales de comunicación, con el propósito de brindar una explicación psicolingüística del porqué de la ocurrencia de

dicho fenómeno (cf. Brisson 1998). De este modo, se puede inducir las estrategias utilizadas por los estudiantes al aprender otro idioma.

Nuestra investigación se ha valido del análisis de errores, y a lo largo del proceso hemos considerado diferentes investigaciones sobre los posibles errores que cometerían los estudiantes que colaboraron en la investigación. Tal y como señalamos, el cuestionario creado se ha basado en estudios anteriores que han identificado los errores en un contexto para luego clasificarlos, describirlos y finalmente explicarlos “buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error” (Fernández 1995: 206-207).

Para la elaboración del cuestionario utilizamos el corpus de errores gramaticales creado por Brisson (1998), quien desarrolló un estudio estadístico, con la ayuda de 28 profesores de la APEQ (Asociación de Profesores de Español de Quebec), para determinar las zonas de errores gramaticales recurrentes en los alumnos francófonos de Quebec. De acuerdo a este estudio, se acordaron las siguientes siete zonas:

1. Preposiciones *a/ en/ de*
2. Preposiciones *por/ para*
3. Sintagma verbal
4. Pretérito perfecto/ pretérito indefinido
5. *Ser/ estar*
6. *Estar/ haber*

7. Modos indicativo/ subjuntivo

Para llegar a esta selección final se elaboró una lista de 4.516 errores gramaticales cometidos por estudiantes de diferentes niveles de estudio en el curso de español como lengua extranjera, errores que debían ser clasificados, nombrados y reagrupados. Luego de haber sido revisada, la lista fue validada por un profesor experto en lingüística española.

Como hemos podido observar, las preposiciones y los verbos conforman los principales problemas en la enseñanza/aprendizaje del español en los francófonos. De las siete zonas de errores más importantes, las preposiciones *a/ en/ de* corresponden al número más grande de ocurrencias de errores. Este hecho no debe sorprender, pues debido a su uso frecuente tanto en español como en francés, estas preposiciones han ocupado el primer lugar en el rango de importancia cuantitativa dentro de la lista de errores recurrentes entre los estudiantes de español de Quebec.

Como se trata de tres elementos lingüísticos diferentes, y debido a su implicatura conjunta dentro de las categorías de errores, Brisson decidió separar en dos su análisis: por un lado la preposición *de*, y por otro el par *a/ en*. Dada la importancia que ocupan estas preposiciones dentro del proceso de adquisición del español como L2, decidimos utilizar el par *a/ en* como base de análisis del presente estudio; y siguiendo la propuesta de Brisson, clasificamos los errores de la siguiente manera:

Cuadro 2. Clasificación de *a/en* por categorías de errores

Categoría	Error	Ejemplos	
		Formas correctas	Formas incorrectas
A + lugar	En Omisión	Viajaré con mis padres a Cuba.	Viajaré con mis padres en Cuba. Viajaré con mis padres (Ø) Cuba.
En + lugar	A Omisión	Estamos en la avenida Universidad.	Estamos a la avenida Universidad. Estamos (Ø) la avenida Universidad.
CO	En Omisión	Llamaré por teléfono a Carmen.	Llamaré por teléfono en Carmen. Llamaré por teléfono (Ø) Carmen.
En + expresión de tiempo	A	En verano iremos a la playa.	A verano iremos a la playa.
A + expresión de tiempo	En	Te espero en el restaurante a las nueve de la noche.	Te espero en el restaurante en las nueve de la noche.
Futuro inmediato	Omisión	Iré a visitar a mi prima Isabel.	Iré (Ø) visitar a mi prima Isabel.
Contracción al (a + el) del (de + el)	A el De el	Iremos al restaurante Eric en Brossard.	Iremos a el restaurante Eric en Brossard.
Ir + en Viajar + en (medio de transporte)	A	Todos los días viajo en metro.	Todos los días viajo a metro.
Verbo específico + a (invitar)	Omisión	Invitaremos a todos tus amigos.	Invitaremos (Ø) todos tus amigos.

4. Análisis de los resultados

Una vez presentados el cuestionario, los informantes que participaron en la investigación y la justificación del fenómeno gramatical (el par preposicional *a/en*) objeto de estudio, daremos a conocer los resultados obtenidos.

Para obtener un mejor control de las variables en estudio decidimos dividir el grupo de escolares de primaria en dos, de acuerdo a su lengua materna: Un primer grupo A1 de estudiantes que tienen como L1 una lengua romance, y un grupo A2 de estudiantes con L1 no romance. El grupo B, de estudiantes universitarios, queda como un solo grupo compacto. El total de alumnos participantes, tal y como se refleja en el cuadro 3 es de 32.

Cuadro 3. Relación de los informantes, por grupo de estudiantes

Grupo de estudiantes	Número de participantes
A1	15
A2	8
B	9
<i>Total</i>	32

Los resultados que mostramos a continuación corresponden a las respuestas correctas de ambos grupos de estudiantes. Cada una de ellas equivale a un punto. La primera parte suman un total de 15 puntos, en el segundo apartado corresponden 10, el tercero, 5 puntos y el último 10 que equivaldría a un total de 40 puntos, a los cuales –para una mejor visualización y comprensión de los resultados- se les ha aplicado la respectiva regla de tres simple para obtener el porcentaje. En cuanto a la cuarta parte que corresponde a la redacción hemos considerado el número total de usos correctos (10 como máximos) de las preposiciones a/en con la finalidad de tener un resultado objetivo en esta parte de la prueba.

Como mencionamos anteriormente, empleamos el Análisis de errores para confeccionar el cuestionario (los “errores” y las “formas incorrectas” del

Cuadro 2), pero para los propósitos de esta investigación utilizamos los aciertos para realizar el análisis comparativo, es decir las “formas correctas”.

4.1 Primera sección del cuestionario

Diseñamos la primera sección del cuestionario con la finalidad de evaluar el nivel de deducción del estudiante en cuanto a la utilización del par preposicional *a/ en*.

Colocamos para ello, en todas las opciones posibles de las respuestas, ambas preposiciones, además del uso de otras que no correspondían al estudio. Como sucedió en la mayoría de los casos, el estudiante debía escoger una de las alternativas posibles.

Una de las dificultades por la que atravesaron los estudiantes de primaria, en esta primera parte del cuestionario, fue que no estaban familiarizados con este tipo de preguntas, por lo que el encuestador tuvo que explicar detalladamente en qué consistía el ejercicio planteado. Aún así, algunos escolares marcaron dos alternativas.

Los resultados que presentamos en los cuadros son el producto de la media obtenida del puntaje de cada una de las partes por el número de participantes con su respectivo porcentaje.

A pesar de haber obtenido un buen puntaje, lo que indica que poseen un conocimiento deductivo de la lengua, los errores que cometieron los escolares reflejan dificultades en el manejo de las categorías (cf. el Cuadro

2) en cuanto a la primera etapa del cuestionario con relación a los estudiantes universitarios.

Los errores de la categoría *A + lugar* fueron una de las constantes en este grupo de estudiantes, como por ejemplo:³

1. a. Llegó **en** casa **a** las diez de la noche.
a'. Llegó **a** casa **a** las diez de la noche.

Este ejercicio presentaba dos alternativas y los estudiantes debían elegir la correcta. Entre ellas se encontraban: *a-en*, *a-hasta*, *a-a*, *a-en*, y finalmente *en-en*. Lo interesante de los resultados obtenidos es que, en todos los casos de error, los estudiantes marcaron la alternativa *en-a*.

Otro de los fallos más comunes en esta etapa se registró en el ejercicio 6 de la categoría *En + lugar*. No obstante, algunos de los estudiantes marcaron otra respuesta diferente a la predicha por Brisson (1998), como por ejemplo:

2. No había nadie **dentro** mi casa, estaba solo.

Siendo la respuesta esperada:

3. a. No había nadie **a** mi casa, estaba solo.

³ En los ejemplos presentados las oraciones con letra prima, marcadas con el apóstrofe ('), representan las formas correctas.

a'. *No había nadie en mi casa, estaba solo.*

Los errores cometidos por los estudiantes universitarios, en un gran número de casos, están relacionados con la categoría *A + lugar* y *En + lugar*; formulando respuestas como:

4. a. *Dejaron las llaves **a** la mesa del salón.*

a'. *Dejaron las llaves en la mesa del salón.*

En este caso se colocaron otras preposiciones (*de, para* y *con*) como alternativas, a parte de las dos mencionadas:

5. a. *Estamos **a** la Avenida Universidad y el restaurante queda **en** la calle San Denis.*

a'. *Estamos en la Avenida Universidad y el restaurante queda en la calle San Denis.*

En el segundo caso se trataba de una doble alternativa, es decir, el estudiante debía elegir un par de preposiciones, como *a-en, de-desde, en-entre, en-a*, y la respuesta correcta. Los errores se produjeron sobre todo en las alternativas *a-en* y *en-a*.

Es interesante señalar que en esta primera etapa del cuestionario los informantes universitarios no presentaron mayor dificultad para la

resolución del ejercicio (87,40%), tal y como aparece presentado en los cuadros 4 y 5, en relación con los escolares que resolvieron el cuestionario (73,93%). Por otra parte, dentro del mismo grupo de escolares, podemos observar una ligera diferencia entre el grupo A1 y el grupo A2, lo que podría explicarse por la semejanza en el uso de las preposiciones en las lenguas romances (francés y español), aunque la diferencia es mínima.

Cuadro 4. Resultados de la primera sección en todos los grupos

Primera sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A1	11,27	75,13			
A2	11,14	74,27	B	13,11	87,40

Cuadro 5. Resultados de la primera sección en los grupos A y B

Primera sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A	11,09	73,93	B	13,11	87,40

4.2 Segunda sección del cuestionario

La segunda sección permitía al estudiante escribir en español, a pesar de ser un ejercicio cerrado con una sola respuesta correcta. Se dio el caso de que algunos estudiantes escribieron otras frases diferentes a la del modelo, utilizando sinónimos o cambiando el orden en la oración, pero seguían siendo correctas.

En el caso de los estudiantes de primaria, produjeron oraciones como:

6. a. *Mi primo estará **en** casa para mi cumpleaños.*
b. *Mi primo va a estar **en** casa para mi cumpleaños.*
c. *Mi primo estará **en** casa para mi aniversario.*
d. ***En** otoño se caen las hojas de los árboles.*
e. ***Al** otoño(,) las hojas de los árboles se caen.*

O como en los ejemplos de los estudiantes universitarios:

7. a. *Terminaré el trabajó **a** las cuatro de la tarde.*
b. *A las cuatro de la tarde terminaré el trabajo.*

Este ejercicio de corrección de oraciones presentaba una doble dificultad en relación a las demás preguntas del cuestionario, ya que el estudiante debía tener un amplio conocimiento de la gramática española para identificar aquellas oraciones que estaban mal escritas y reescribirlas correctamente.

En esta sección los errores más comunes cometidos por los estudiantes no fueron precisamente de orden gramatical. Los estudiantes de ambos grupos corrigieron en algunos casos oraciones que estaban bien escritas, si bien es cierto que las oraciones fueron, en su mayoría, gramaticalmente correctas, no obtuvieron la puntuación porque marcaron como incorrecta (I) una

oración correcta, como en el siguiente ejemplo de un estudiante universitario:

8. a. *Ayer fui a correr con mis amigos **por** el parque.*
b. *Ayer fui a correr con mis amigos **en** el parque.*

En cuanto a los errores gramaticales cometidos por los informantes de nivel primario, podemos encontrar de forma constante el siguiente caso:

9. *Tomaré el avión **por** las siete de la mañana.*

Esta oración contiene el error correspondiente a la categoría *A + expresión de tiempo* (cf. Cuadro 2). Todos los informantes que llenaron el cuestionario, a excepción de cuatro, marcaron como correcta esta oración, lo que revela el desconocimiento casi total del uso de esta categoría.

Otra de las categorías que causó problemas en la resolución del cuestionario por parte de los estudiantes de primaria y universitarios se refiere al *Futuro inmediato*, pues en uno de los ejercicios propuestos en el cuestionario marcaron como correcta la siguiente oración:

10. *Mañana iré visitar **a** mi prima Isabel.*

Sin embargo, en otro de los ejercicios dentro de la misma categoría marcaron también como correcta la siguiente oración:

11. *Ayer fui **a** correr con mis amigos **en** el parque.*

Si bien es cierto que en esta sección los estudiantes universitarios obtuvieron un mayor puntaje, podemos apreciar que la diferencia no es relativamente grande en relación a la obtenida por los estudiantes de primaria (cf. el Cuadro 7, 51% vs. 48,2%) debido a la doble dificultad que mencionamos anteriormente, lo que produce cierto grado de complejidad en todos los niveles de estudio.

Al mismo tiempo, nos llama la atención la sutil diferencia que existe entre los dos grupos de estudiantes de primaria, y la ligera superioridad que existe en los estudiantes de lengua no romance (cf. grupo A2 del Cuadro 7). Al parecer, esta ligera diferencia se explicaría por la atención que muestran los estudiantes que no poseen ningún conocimiento previo del idioma en los detalles de la lengua objeto (Calvi 1998: 355). En general, en nuestra investigación, este segundo grupo cuidó mucho más la escritura que el primero. Es más, la mayor parte de estos estudiantes corrigieron correctamente la oración:

12. a. ***En** otoño las hojas de los árboles se caen.*

b. ***Al** otoño las hojas de los árboles se caen.*

Mientras que el grupo entero de estudiantes francófonos (grupo A1) pasó desapercibido este error, debido a la similitud entre el francés y español con ambas preposiciones.

Cuadro 6. Resultados de la segunda sección en todos los grupos

Segunda sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A1	4,72	47,2	B	5,1	51
A2	4,85	48,5			

Cuadro 7. Resultados de la segunda sección en los grupos A y B

Segunda sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A	4,82	48,2	B	5,1	51

4.3 Tercera sección del cuestionario

Tal y como ha sido señalado (cf. González 2006), la traducción de frases al español tiene un nivel de interpretación que va más allá de la mera corrección. En este apartado del cuestionario, el estudiante debía hacer uso de su lengua materna y utilizar los universales lingüísticos para aplicarlos en la nueva oración que debía recrear. Hacía falta, por lo tanto, un doble esfuerzo que en los ejercicios anteriores no se requería. A la hora de analizar los resultados de esta sección hemos considerado como correctas todas

aquellas respuestas que evocan la misma idea aunque no siempre con las mismas palabras, pero sí con el mismo sentido.

El éxito en esta parte del cuestionario superó todas las expectativas que esperábamos, ya que la profesora de 6° grado de primaria nos había persuadido de la complejidad del ejercicio. Es más, nos comentó que sus estudiantes no habían realizado nunca este tipo de ejercicios en clase, y nos aseguró que ella lo evitaba siempre, para no crear confusiones en sus estudiantes. A pesar de ello, estos ejercicios que pensábamos que iban a crear problemas en los estudiantes de primaria fueron los que obtuvieron una mejor puntuación. Sin embargo, a pesar de todas las respuestas acertadas, hubo estudiantes que cometieron ciertos errores, entre los principales tenemos el caso de la siguiente oración:

13. a. *Ils sont arrivés à Québec à cinq heures du matin.*

b. *Vinieron a Quebec a las cinco de la mañana.*

En este ejercicio del cuestionario se cometieron dos errores principalmente. El primero, que no concierne al campo de nuestra investigación, fue de orden semántico, y algunos alumnos tradujeron el verbo *arriver* (“llegar”, en francés) como *venir*. El segundo error, el que nos concierne directamente, es el referente a la categoría *A + lugar* (cf. el Cuadro 2), como veremos en el siguiente caso:

14. *Llegaron **en** Quebec **a** las cinco de la mañana.*

En cuanto a las respuestas analizadas de los estudiantes universitarios, no se pueden agrupar los errores de manera concreta, puesto que han sido de diferentes categorías. En algunos casos cometieron errores en la conjugación y en la concordancia de verbos, en otros tuvieron dificultades con la contracción *al/ del* (cf. el Cuadro 2):

15. *Marie ira **à** l'école **en** métro.*

En este ejercicio confundieron la unión de la preposición *a* y el artículo *la* por la contracción *al*, construyendo oraciones como la siguiente:

16. *María irá **al** escuela **en** metro.*

O el siguiente ejemplo, que corresponde a la categoría *A + lugar*:

17. a. *Nous irons au restaurant Chez Éric à Brossard.*

b. *Iremos al restaurante Chez Éric **a** Brossard.*

c. *Iremos al restaurante Chez Éric **en** Brossard.*

Como podemos observar en el Cuadro 9, existe en esta sección del cuestionario una ligera ventaja de los estudiantes de nivel primario sobre los

estudiantes universitarios (74,4% vs. 70%), a pesar de ser un tipo de ejercicio al que no estaban acostumbrados. Nos llama la atención, además, que sea esta la única sección del cuestionario en la que los escolares lograron superar a los universitarios, puesto que habíamos pronosticado un resultado contrario debido a la naturaleza del ejercicio.

Otro de los fenómenos que debemos destacar aparece resumido en el Cuadro 8. En efecto, la comparación entre los dos grupos de estudiantes escolares refleja una diferencia muy marcada entre aquellos que tienen como L1 una lengua romance (Grupo A1) y aquellos que no la tienen (Grupo A2), ya que el primero de ellos se ve ampliamente superado por el segundo (70,8% vs. 82,8%, respectivamente). Este fenómeno podría explicarse a través de la teoría de principios y parámetros. La falta de proximidad de la L1 con la LO hace que este segundo grupo organice sus parámetros de manera distinta que el primer grupo, puesto que no existe una estructura equiparable entre las dos lenguas.

Cuadro 8. Resultados de la tercera sección en todos los grupos

Tercera sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A1	3,54	70,8	B	3,5	70
A2	4,14	82,8			

Cuadro 9. Resultados de la tercera sección en los grupos A y B

Tercera sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%

A	3,72	74,4	B	3,5	70
---	------	------	---	-----	----

4.4 Cuarta sección del cuestionario

La cuarta sección puede ser considerada, tal vez, la más relevante del cuestionario, pues los estudiantes debían poner en práctica todas las estrategias que han aprendido a lo largo de su formación académica en español. En esta sección los alumnos debían escribir un correo electrónico a un amigo contándole un paseo que hubieran hecho recientemente (real o ficticio).

La evaluación de esta última sección resultó un poco más compleja que las anteriores, ya que en los ejercicios de redacción libre se deben evaluar múltiples factores, como por ejemplo el conocimiento del vocabulario y la gramática, o el uso de los signos de puntuación, entre otros. No obstante, debemos tener en cuenta la naturaleza misma de nuestra investigación y enfocarnos en la utilización que hacen los informantes de las preposiciones *a/ en*. Por estos motivos no hemos considerado, dentro de la evaluación, los errores que escapan a nuestro marco teórico, y hemos tenido en cuenta aquello que era más relevante para nuestros intereses.

Como ya lo hemos mencionamos en varias ocasiones, una de las principales dificultades con las que topamos a la hora de la aplicación del cuestionario fue el tiempo. Este factor afectó de manera principal en esta sección del cuestionario, y en ambos grupos hubo una gran parte de estudiantes que no pudo terminar las diez líneas requeridas en la redacción

del mensaje. Muy pocos alumnos sobrepasaron este requisito, y otros no tuvieron tiempo de empezar la redacción, por lo que dejaron en blanco la sección.

Cabe señalar que los resultados de la evaluación que presentamos a continuación no son el producto de una evaluación global de todos los aspectos de una redacción propiamente dicha, sino que nos hemos enfocado directamente en la utilización acertada o no en el uso de las preposiciones *a/ en*; por lo tanto, a lo largo del proceso de evaluación nos hemos encontrado con redacciones de un alto nivel en el uso del idioma, pero que al no haber utilizado ambas preposiciones no han podido ser destacadas.

Con fines puramente prácticos y metodológicos hemos cuantificado los aciertos con respecto al uso de las preposiciones *a/ en*, siendo el puntaje más alto el de 10 preposiciones correctamente utilizadas. Esta calificación fue alcanzada por un único estudiante universitario. La mayor puntuación en el nivel primario fue de 7.

Haciendo una revisión exhaustiva de las redacciones de los estudiantes del nivel primario, hemos observado que las categorías que más dominan son las de *A + lugar*, *En + lugar*, *En + medio de transporte* y *Futuro inmediato* (cf. Cuadro 2). Presentaremos, a continuación algunos de los ejemplos:⁴

⁴ Hemos extraído las oraciones tal cual fueron escritas en las redacciones que elaboraron ambos grupos de estudiantes respetando su forma original, por lo que algunas de ellas presentan errores de tipo léxico o gramatical.

18. a. **En** mi colegio, hacemos muchas cosas...
- b. Fuimos **al** parque cerca de mi casa...
- c. Hemos viajado **en** autobús para ir **a** Radio Canada.
- d. Voy **a** contarte el último día de escuela...
- e. Pienso que voy **a** invitar (a) Leonie **a** (coucher) **en** mi casa...
- f. Jugábamos **en** los columpios...

Entre los errores más comunes se encuentran las categorías *A + Lugar* y *En + lugar*. Es importante mencionar que de todos los estudiantes que resolvieron el cuestionario en primaria sólo 6 tuvieron errores, algunos de los cuales presentaremos a continuación:

19. a. Yo soy muy bueno **al** fútbol... si puedes venir **en** mi equipo.
- a'. Yo soy bueno **en** fútbol... si puedes venir **a** mi equipo.
- b. Estábamos **al** parque... jugábamos los tres **al** los columpios.⁵
- b'. Estábamos **en** el parque... jugábamos los tres **en** los columpios.
- c. He dormido **al a** casa de mi vecino.
- c'. He dormido **en** la casa de mi vecino.
- d. Iremos **al** Jean Coutu.
- d'. Iremos **a** Jean Coutu.

⁵ Primero lo escribe correctamente, como en el ejemplo anterior, y luego comete el error en la misma frase.

Con respecto a los estudiantes universitarios, las categorías más utilizadas fueron las de *A + lugar*, *A + hora*, *En + lugar*, *En + tiempo* y *Futuro inmediato* (cf. el Cuadro 2). Presentaremos algunos de los ejemplos registrados:

20. a. *Te había dicho que iba **a** ir al Cepsun...*
 b. *(Te) voy **a** contar mucho más cuando te veré (vea).*
 c. ***En** febrero fuimos a la estación...*
 d. *Hemos ido **al** restaurante.*
 e. *Estoy **en** el fin del trimestre **en** mi último curso de arquitectura.*

De todos los cuestionarios de los estudiantes universitarios que hemos evaluado sólo uno contiene un error en la categoría *A + Lugar*:

21. a. *Toda la clase fueron **en** un restaurante mexicano.*
 a'. *Toda la clase fue **a** un restaurante mexicano.*

En esta sección del cuestionario, observamos una marcada diferencia entre los estudiantes de nivel primario y universitario (cf. Cuadro 11) lo que no quiere decir que las redacciones de los escolares fueron de menor calidad, como mencionamos en párrafos anteriores, sino que muchas veces han utilizado sólo una o dos veces las preposiciones objeto de estudio. Sin embargo, debemos dejar en claro que esta subrayada diferencia evidencia un

mejor uso de las preposiciones por parte de los estudiantes universitarios, así como la diversidad de categorías utilizadas.

Otro resultado que podemos destacar es el desnivel que encontramos dentro del grupo de escolares A1 y A2 (Cuadro 10, 21,8% vs. 12,8%) que se podría explicar de la misma manera que la situación de la sección tercera. Para la redacción de un texto, por breve que sea, la proximidad entre las lenguas ayuda de manera notoria en el orden y en la organización de los elementos.

Cuadro 10. Resultados de la cuarta sección en todos los grupos

Cuarta sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A1	2,18	21,8	B	2,77	27,7
A2	1,28	12,8			

Cuadro 11. Resultados de la cuarta sección en los grupos A y B

Cuarta sección					
Grupo	Aciertos	%	Grupo	Aciertos	%
A	2,05	20,5	B	2,77	27,7

Consideraciones finales

Las teorías sobre la adquisición de segundas lenguas han ido evolucionando conforme a las necesidades comunicativas de los individuos. Como hemos mencionado en el capítulo uno, un paso importante que inicia el debate sobre los procesos implicados dentro de la adquisición de una segunda lengua fue la teoría de la Gramática Universal de Chomsky. En nuestro caso, dichos planteamientos nos iniciaron en este campo de investigación.

Comenzamos el trabajo con una revisión de los estudios más destacados sobre la adquisición de una L1, y vimos cómo este proceso se relaciona con la adquisición de una L2. El resultado de esta primera aproximación, tal y como se presenta en el capítulo primero, se refiere a la adquisición de la L1 a través de los universales lingüísticos que poseemos al nacer, y que nos permiten adquirir nuestra lengua de manera más o menos natural.

A diferencia de los niños, los adultos ya hemos adquirido una L1, y aquellos que aprenden otra lengua segunda deben poner en funcionamiento una serie de estrategias que les ayuden durante ese proceso de adquisición. Algunos de los autores mencionados en el capítulo dos coinciden en señalar que, en dicho proceso, la GU continúa en los adultos, pero funciona de otra manera, ya que las estructuras lingüísticas se encuentran interiorizadas. Otros, en cambio, piensan que la GU ya no está presente en los adultos y que más bien

adquieren la nueva lengua a través de un mecanismo de resolución de problemas. Finalmente, y de acuerdo con Liceras, coincidimos en que ambas afirmaciones poseen su parte de acierto. La GU, tal y como se presenta en los niños, no existe en los adultos; sin embargo, los resultados obtenidos en numerosos estudios llevan a pensar que dicha gramática funciona de otra manera, ya que, de acuerdo con los trabajos realizados, los informantes produjeron estructuras que no existían en su L1 y que tampoco las habían visto anteriormente en la L2 (cf. Asher y García 1969, Oyama 1976). También coincidimos en que un mecanismo de resolución de problemas debe necesariamente estar presente en los adultos, puesto que al momento de la producción los aprendices adultos intentan diversas estrategias para adquirir la nueva regla, como por ejemplo transferir las estructuras de su L1 a la LO. En este proceso, los estudiantes pueden tener éxito en varias ocasiones, pero en muchas otras pueden ser inducidos al error. No obstante, estos errores no son vistos como un elemento negativo, sino más bien como una fuente de información valiosa para comprender los procesos que intervienen en la adquisición de una L2, tal y como se plantea en el Análisis de errores analizado en el capítulo dos y aplicado en el capítulo tres.

Diversos estudios han sido elaborados con respecto al AE. Uno de los más completos es el de Sonsoles Fernández (1995, 1997), quien llevó a cabo una tipología de errores de carácter predictivo, basándose en producciones de aprendices que estudiaban español como LE.

Para la presente investigación hemos utilizado dicha tipología, apoyándonos también en el trabajo de Mercado (2003), en el cual se presentan los resultados de un estudio sobre el AE en estudiantes francófonos sobre el par preposicional *a/ en*.

Decidimos utilizar el AE, como herramienta de evaluación y confección del cuestionario, puesto que consideramos que los análisis realizados a partir de este modelo son muy detallados y completos. Además, nos permitía colocar en el cuestionario algunos ejercicios utilizando un análisis predictivo de error; es decir, elaboramos el cuestionario teniendo en cuenta los posibles errores que podían cometer los informantes.

Por otro lado, para enlazar la metodología desarrollada en las clases tanto en el nivel primario como en el universitario, decidimos utilizar el enfoque comunicativo, partiendo de ejercicios de opción múltiple (más controlados) hasta los ejercicios completamente libres, como el último de redacción.

Por otro lado, a lo largo del proceso de aplicación y análisis de los resultados nos encontramos con variables no previstas. Por ejemplo, en un primer momento habíamos planificado aplicar el cuestionario sólo a estudiantes francófonos, sin embargo, al encontrarnos con informantes de otras variedades lingüísticas como LM en el colegio primario, decidimos enriquecer nuestra muestra de trabajo haciendo participes a todos los estudiantes y agrupándolos de acuerdo a su LM.

Somos conscientes de que todavía faltaría por explorar varios aspectos en este campo de investigación, pero los resultados obtenidos luego de la aplicación del cuestionario pueden servirnos como punto de partida para un futuro estudio de mayor alcance, ya que son pocos los estudios realizados sobre el factor edad y el AE.

El factor edad es un aspecto amplio y complejo en el estudio del lenguaje, que requiere considerar muchos elementos conexos. Por esta razón, al momento de abordarlo debemos considerar otros factores ajenos, pero igualmente importantes, para el desarrollo del trabajo, como el tiempo empleado en la aplicación del cuestionario o la madurez lingüística de los informantes, entre otros.

En efecto, en toda labor investigadora el tiempo juega un papel primordial y debe ser manejado con precaución. En nuestro caso en particular, el tiempo fue un factor negativo durante la aplicación del cuestionario, ya que tanto la profesora del colegio de nivel primario como la del universitario tenían un programa muy amplio en sus respectivos cursos, y poco tiempo para “gastar” en investigaciones universitarias. A pesar de su gran ayuda e interés por el proyecto no pudieron ceder más de un periodo de 45 minutos.

Otra de las variables que debíamos considerar, al momento de elaborar el cuestionario, era la madurez lingüística de ambos grupos, por lo que usamos como referente principal el grupo de estudiantes menores de edad, adaptando el vocabulario y las estructuras lingüísticas de tal manera que fueran comprensibles para todos los informantes.

Tal y como hemos visto, el análisis de los resultados presentados en el capítulo tres muestra una comparación entre los aciertos obtenidos en ambos grupos de informantes, y en cada uno de los apartados del cuestionario. Contrariamente a la hipótesis inicial, defendida por gran parte de los investigadores, en la que se afirma que el factor edad puede influir negativamente en la adquisición de una L2, los estudiantes universitarios obtuvieron en general una mejor calificación –con excepción del apartado 3–, aunque sin llegar a superar de manera amplia al grupo de alumnos de primaria.

Como muestra el siguiente cuadro, los estudiantes universitarios superan en a penas un 3% (24 vs. 21) al grupo de estudiantes de primaria, por lo que la hipótesis inicial debería ser revisada. Consideramos, por ello, necesario realizar otras pruebas para refinar mejor este primer estudio.

Cuadro 12. Resultados generales del cuestionario por grupos

Resultados generales	
Grupo A	72,27% (21,68)
Grupo B	81,83% (24,65)

Por último, y como mencionamos anteriormente, el presente trabajo ha intentado mostrar solamente el comienzo de una investigación mayor que llevaremos a cabo en un futuro no muy lejano, abriendo el camino a algunas de las preguntas ya clásicas sobre el factor edad y planteándonos otras nuevas.

Referencias bibliográficas

ADJÉMIAN, Cyrille. 1976. "On the nature of the interlanguage systems".

Language Learning 26: 297-320.

ASHER, James J. y Ramiro GARCIA. 1969. "The optimal age to learn a foreign language". *The Modern Language Journal* 53: 334-341.

BARBALO, Marta. 2004. "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/ LE". *Revista red ELE* Número 0. [Documento en línea: www.mec.es/redele/revista/varalo.shtml].

BLEY-VROMAN, Robert W. 1989. "What is the logical problem of foreign language learning?", en S. M. Gass y J. Schachter (eds.), *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-68.

BRISSON, Richard. 1998. *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Québec: Carte Blanche.

CALVI, Maria Vittoria. 1998. "La gramática en la enseñanza de lenguas afines". *Actas del IX Congreso Internacional ASELE*. Santiago: Universidad

de Santiago de Compostela/ Instituto de Idiomas, 353-360. [Documento en línea: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_356.pdf].

CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press.

CORTÉS MORENO, Maximiano. 2002. “El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica”. *Glosas didácticas* 8. [Documento en línea: <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n8/maxcortes.html>].

DELGADO CABRERA, Arturo. 2002-2003. “La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques”. *Anales de la Filología Francesa* 11. [Documento en línea: digitum.um.es/xmlui/bitstream/andel/10201/841/2011712.pdf?sequence=1].

ELHERS, Christoph. 2001. “Parámetros del orden de las palabras y transferencia. Factores internos de la adquisición del alemán como lengua extranjera”, en S. Pastor Certeros y V. Salazar García (eds.), *Estudios de lingüística* 1: 73-94.

FELIX, Sascha W. 1985. “More evidence on competing cognitive systems”. *Second Language Research* 1: 47-72.

FODOR, J. 1983. *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.

GIACOBBE, Jorge. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: CNRS (Centre National de Recherche Scientifique).

GONZÁLEZ, Ana T. 2006. "Cuando la LM interfiere en la traducción: los hispanismos y los galicismos desde la perspectiva de la práctica traductora", en *Actas del Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca. [Documento en línea: www.culturadeoro.us.es/actasehfi/pdf/4gonzalezhernandez.pdf].

JACOBS, Bob y John SCHUMANN. 1992. "Language Acquisition and the Neurosciences: Towards a more integrative perspective". *Applied Linguistics* 13: 282-301.

KLEIN, Wolfgang. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

LADO, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

LARSEN-FREEMAN, Diane y Michael H. LONG. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (traducción de I. Molina Martos y P. Benítez Pérez). Madrid: Gredos.

LENNEBERG, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

LENNEBERG, Eric H. 1974. “Una perspectiva biológica del lenguaje”, en E. Lenneberg *et alii*, *Nuevas direcciones en el estudio del lenguaje*. Madrid: Gredos, 83-108.

LICERAS, M. Juana. 1993. *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovebase Editions.

LICERAS, M. Juana. 1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LICERAS, M. Juana. 1997. “El saber sí ocupa lugar: la ciencia cognitiva y la adquisición del español como lengua segunda”. *Revista de Filología Románica* 14/ 1: 299-318.

LOZANO, Cristóbal e Irene CHECA GARCÍA. 2002. “Los índices de madurez de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas”.

Interlingüística 13/1: 336-358.

LUJÁN GARCÍA, Carmen I. 1999. “La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras”.

Boletín Millares Carlo 18: 269-278.

MÄGISTE, Edith. 1984. “Further evidence for the optimal age hypothesis in second language learning”, en J. P. Lantolf y A. Labarca (eds.),

Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom. Norwood, New Jersey: Abex, 51-58.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. 2004. “La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera: Procesos cognitivos y factores condicionantes”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos

Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 261-286.

McLAUGHLIN, Bo. 1977. “Second language learning in children”.

Psychological Bulletin 84: 435-457.

MERCADO LÓPEZ, Sebastián. 2003. “Análisis de los errores cometidos por estudiantes francófonos del español: el par preposicional a/en”. *Linguax: Revista de lenguas aplicadas* 4: 1-20.

MOYA GUIJARRO, Arsenio y María Jesús JIMÉNEZ PUADO. 2004. “El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas”. *Glosas didácticas* 11: 128-142.

OYAMA, Susan. 1978. “A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system”. *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 261-285.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. 1979. *Noam Chomsky et Jean Piaget. Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Centre Royaumont pour une Science de l'Homme/ Seuil.

PORTILLO, María Rosario. 2003. “Reflexión sobre la adquisición desde la perspectiva lingüística”. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 26.

[Documento en línea:

www.institucional.us.es/revistas/cauce/pdf/numeros/26/portillo.pdf]

SANTANA LARIO, Juan. 1997. “La Teoría de los Principios y los Parámetros. ¿Hacia una Gramática «Degenerativa»”, en J. de Luque Durán y

A. Pamies Beltrán (eds.), *Panorama de la Lingüística Actual*, Granada: Método Ediciones, 181-215.

SCOVEL, Tom. 1969. "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance". *Language Learning* 19: 245-253.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. 2003. "La adquisición de lenguas: una revisión de la literatura con especial referencia al castellano", en I. Jung y L. E. López (comps.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: PROEIB Andes/Inwent/Morata, 23-38.

SKINNER, B. Frederic. 1957. *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Croft.

SONSOLES, Fernández. 1995. "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Didáctica* 7: 203-216.

SONSOLES, Fernández. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

TORRES ÁGUILA, José Ramón. 2005. "El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero". *Phonica* 1.

[Documento en línea:
www.publicacions.ub.es/revistes/phonical/pdf/articulo_06.pdf].

VÁZQUEZ, Graciela. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

Apéndice 1. Cuestionario

Références personnelles

Nom et prénom : _____

Âge : _____

Langue maternelle : _____

Avez-vous voyagé à un pays hispanophone? Non () Oui ()

Lequel? : _____

Nom de famille de votre mère: _____

Langue maternelle : _____

Nom de famille de votre père: _____

Langue maternelle : _____

CUESTIONARIO

I. Marca la opción que te parece más correcta

1. _____ verano podemos ir _____ la playa muy temprano.
 - a) de – a
 - b) hacia – por
 - c) en – a
 - d) desde – a
 - e) en – en

2. Estamos _____ la Avenida Universidad y el restaurante queda _____ la calle San Denis.
 - a) a – en
 - b) de – desde
 - c) en – entre
 - d) en – en
 - e) en – a

3. Pateó un penalty y los jugadores se colocaron _____ frente del arco.
- a) en
 - b) a la
 - c) hacia
 - d) a
 - e) por
4. Llegó ____ casa ____ las 10 de la noche.
- a) a – en
 - b) a – a
 - c) a – hasta
 - d) en – a
 - e) en – en
5. Dejaron las llaves ____ la mesa del salón.
- a) de
 - b) a
 - c) en
 - d) para
 - e) con
6. No había nadie ____ mi casa, estaba solo.
- a) a
 - b) por
 - c) dentro
 - d) en
 - e) hacia
7. Llamaré por teléfono _____ Carmen para saludarla.
- a) hacia
 - b) a
 - c) de
 - d) por
 - e) hasta
8. ____ marzo viajaré con mis padres _____ Cuba.
- a) hacia – con
 - b) de – a
 - c) en – a
 - d) sin – a
 - e) hasta – de
9. Todos los días viajo ____ metro para ir _____ la escuela.
- a) en – a
 - b) con – a
 - c) en – de

- d) a – a
 - e) en – en
10. Te espero _____ el restaurante _____ las nueve de la noche
- a) a – desde
 - b) por – para
 - c) a – en
 - d) para – hacia
 - e) en - a
11. Juan compró _____ Rosa una caja de chocolates.
- a) hasta
 - b) en
 - c) por
 - d) a
 - e) hacia
12. Guardaste tu maletín _____ la oficina.
- a) desde
 - b) a
 - c) en
 - d) donde
 - e) con
13. Casi siempre vamos _____ tren cuando viajamos _____ Toronto.
- a) a –a
 - b) en – en
 - c) a – en
 - d) en – a
 - e) a – hacia
14. Llegamos _____ México _____ las diez de la mañana.
- a) en – a
 - b) a –a
 - c) en – en
 - d) a – en
 - e) por – en
15. Le escribí un correo electrónico _____ Silvia por su cumpleaños.
- a) hasta
 - b) para
 - c) por
 - d) desde
 - e) a

II. Escribe C si la oración es correcta o I si es incorrecta. Si es incorrecta, corrígela.

1. () La carrera de Fórmula 1 se realiza todos los años a Montreal.

2. () Mi primo estará en casa para mi aniversario.

3. () Tomaré el avión por las siete de la mañana.

4. () A las cuatro de la tarde terminaré el trabajo.

5. () En invierno no podemos salir sin guantes y bufanda.

6. () Al otoño las hojas de los árboles se caen.

7. () Mañana iré visitar a mi prima Isabel.

8. () Ayer fui a correr con mis amigos en el parque.

9. () Invitaremos todos tus amigos para tu cumpleaños.

10. () Llamaré a Juana mañana por la tarde.

III. Traduce las siguientes oraciones al español

1. Nous irons au restaurant Chez Éric à Brossard.

2. Marie ira à l'école en métro.

3. Ils sont arrivés à Québec à cinq heures du matin.

4. Pendant l'été, on peut aller à la plage.

5. Dans cette époque de l'année, les feuilles des arbres tombent par terre.

IV. Escribe un correo electrónico a un amigo contándole la última salida del colegio, o el último paseo largo que hiciste (unas 10 líneas).

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Apéndice 2. Formularios de consentimiento

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ENFANTS DE 12 ANS

Titre de la recherche : Le facteur âge dans l'acquisition de l'espagnol comme langue étrangère. (*El factor edad en la adquisición del español como lengua extranjera*).

Chercheur : Mónica Ramírez
Étudiante de maîtrise en études hispaniques
Faculté des arts et des sciences – Département de littératures et de langues modernes
Université de Montréal

Directeur de la recherche: Enrique Pato
Professeur adjoint
Faculté des arts et des sciences – Département de littératures et langues modernes
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Ce projet a comme objectif général de faire une analyse comparative entre les écoliers de sixième année du primaire (environ 12 ans) et les étudiants universitaires sur l'acquisition de la paire des prépositions *a/en* (en espagnol) en appliquant la théorie des sciences cognitives avec le but de montrer comment l'âge influence l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère.

2. Participation de la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire sur la paire des prépositions *a/en* dans les cours d'espagnol d'une durée d'environ 40 minutes.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribué[s]. Aucune information sur votre enfant permettant

de l'identifier d'une façon ou d'autre ne sera publiée. Les données personnelles seront détruites sept ans après la fin du projet, seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant pourront être conservées après cette date, pour le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de cette recherche.

4. Avantages et inconvénients

Si votre enfant participe à cette recherche il contribuera à développer les études sur le facteur âge dans le processus d'apprentissage de l'espagnol dans la région de Montréal.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps par avis verbal. S'il décide de se retirer, il peut communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué à la fin du document. S'il se retire de la recherche, tous ses renseignements seront détruits.

B) CONSENTEMENT DU PARENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens à ce que mon enfant participe à cette étude, je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom et Prénom du parent : _____

Nom et Prénom de l'enfant : _____

Je déclare être disposée à répondre au meilleur de ma connaissance à toute question quant au but, à la nature, aux avantages et aux inconvénients de l'étude.

Signature du chercheur: _____ Date : _____

Nom : Ramirez

Prénom : Mónica

S'il-vous-plaît, après avoir rempli le formulaire, envoyez-le au professeur d'espagnol.

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, communiquez avec Mónica Ramírez, (étudiante), au numéro de téléphone suivant : (514) 343- 6117.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100; ou l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca. (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Le facteur âge dans l'acquisition de l'espagnol comme langue étrangère. (*El factor edad en la adquisición del español como lengua extranjera*).

Chercheur : Mónica Ramírez
 Étudiante de maîtrise en études hispaniques
 Faculté des arts et des sciences – Département de littératures et de langues modernes
 Université de Montréal

Directeur de la recherche: Enrique Pato
 Professeur adjoint
 Faculté des arts et des sciences – Département de littératures et langues modernes
 Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectif de la recherche

Ce projet a comme objectif général de faire une analyse comparative entre les étudiants de sixième année du primaire (environ 12 ans) et les étudiants universitaires sur l'acquisition de la paire des prépositions *a/en* (en espagnol) en appliquant la théorie des sciences cognitives avec le but de montrer et prouver comment l'âge influence l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère.

2. Participation de la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire sur la paire des prépositions *a/en* dans les cours d'espagnol d'une durée d'environ 40 minutes.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information donnée par vous ne sera publiée. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données personnelles seront détruites 7 ans après la fin du projet, seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de cette recherche.

4. Avantages et inconvénients

Si vous participez à cette recherche vous pouvez contribuer à développer des études sur le facteur de l'âge dans le processus d'apprentissage de l'espagnol dans cette région.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal. Si vous décidez de vous retirer, vous pouvez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué à la fin du document. Si vous vous retirez de la recherche tous vos renseignements seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ Date : _____

Nom : Ramirez Prénom : Mónica

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, communiquez avec Mónica Ramirez, (étudiante), au numéro de téléphone suivant: (514) 343- 6117.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca. (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).