



LA ADQUISICIÓN DE UNA L2 COMO LENGUA DE ACOGIDA: HACIA UN MODELO DESCRIPTIVO DE CORTE PRAGMÁTICO.

Beatriz Soto Aranda¹ y Mohamed El-Madkouri²

RESUMEN

Junto al desarrollo de las lenguas para fines específicos LFE, una de las disciplinas que mayor auge ha tenido en el ámbito de los Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) en los últimos años es la adquisición de lenguas segundas como lenguas de acogida. El interés por el aprendizaje de una Lengua de Acogida (en adelante LA), tanto desde aproximaciones teóricas como desde sus aplicaciones, ha ido ampliándose conforme los flujos migratorios han pasado de ser temporales a adquirir un progresivo grado de estabilidad en el tiempo, lo lleva aparejado la necesidad de desarrollar toda una serie de opciones de intervención pública para propiciar la inserción social de los inmigrantes y de sus familias

Palabras clave: adquisición, aculturación, inmigración, lengua de acogida, lengua para fines específicos, segundas lenguas.

ABSTRACT

Together with the development of languages for specific purposes, one of the specialties that are experiencing an increasing interest among scholars is the field of the acquisition of second languages in the background of immigration. The growing interest in immigration language learning, not only from a theoretical point of view, but also from a practical one, is due to the increasing number of immigrants arriving in Spain during the last years, which have changed their temporary status into a permanent one all over the last period. This involves taking measures to favour the social insertion of the immigrants and their families, which is a responsibility for the public administrations.

Key words: acquisition, acculturation, immigration, immigration language, language for specific purposes, second languages.

1. INTRODUCCIÓN

Junto al desarrollo de las lenguas para fines específicos LFE (Fortanet y otros 1997; Lerat, 1997, Soto Aranda 2003a)³, una de las disciplinas que mayor auge ha tenido en el ámbito de los Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) en los últimos años es la adquisición de lenguas segundas como lenguas de acogida (Guus y Mittner, 1984; Norton, 2000; Perdue, 1993). Ahora bien, ¿qué entendemos por **lengua de acogida** (en adelante LA)?

El término “lengua de acogida” (*target language – langue d’accueil*) se relaciona con el de “sociedad de acogida”, y hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población, la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias, de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados). En la mayoría de los

¹ Profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

² Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

³ “Para algunos profesores e investigadores ESP (English for Special Purposes) engloba todo lo referente a la lengua inglesa utilizada en contextos específicos. EAP (English for Academic Purposes), EPP (English for Professional Purposes) o EOP (English for Occupational Purposes), son términos que se utilizan cuando se quiere matizar la docencia de inglés especializado, según sea para fines académicos, ocupacionales o profesionales. Sin embargo, no parece haber un acuerdo unánime sobre la utilización de todos estos términos» (Fortanet y otros., 1997: 277). Lerat (1997), por su parte, incide en que «una lengua especializada no se reduce a una terminología: utiliza las denominaciones especializadas y también los símbolos no lingüísticos en enunciados que utilizan los recursos ordinarios en una lengua concreta. Por lo que se puede definir como el uso de una lengua natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados» (Herat, 1997: 18).

casos las poblaciones autóctonas los suelen percibir a partir de sus diferencias culturales, de ahí que el conocimiento de la lengua implique las más de las veces una vía de aceptación social para los inmigrados y un medio para acelerar el proceso de asimilación cultural para las sociedades receptoras (El-Madkouri y Soto Aranda, 2005: 33).

El interés por el aprendizaje de una LA, tanto desde aproximaciones teóricas como desde sus aplicaciones, ha ido ampliándose conforme los flujos migratorios han pasado de ser temporales a adquirir un progresivo grado de estabilidad en el tiempo, lo lleva aparejado la necesidad de desarrollar toda una serie de opciones de intervención pública para propiciar la inserción social de los inmigrantes y de sus familias (Soto Aranda y El-Madkouri 2002: 106-107).

Por lo que a políticas lingüísticas se refiere éstas no sólo se van a establecer en función de la visión de corte *asimilacionista*⁴ o *integracionista*⁵ que sobre la población inmigrada tengan los gobernantes en cada momento sino que su desarrollo también se va a ver influido por cómo se conciba el proceso de adquisición lingüística por los propios lingüistas y cómo se caracterice a los actores intervinientes en el mismo. En este sentido, la adquisición de una LA *¿dependerá exclusivamente del interés por aprenderla del aprendiz inmigrante?, ¿se verá influida por la aceptación / rechazo de los interlocutores nativos?, ¿qué papel debe otorgársele en definitiva a la sociedad de acogida como contexto de adquisición lingüística?*

Así, este trabajo tiene por objeto analizar el concepto de **lengua de acogida** desde los enfoques que han tratado la cuestión en el ámbito de los Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas desde mediados del siglo XX con el objetivo de:

- a) Observar en qué medida la propia dinámica interna del desarrollo de la disciplina lingüística ha influido en el tratamiento de la adquisición de una L A.
- b) “Desvelar” las formulaciones conceptuales que sustentan dichos enfoques y cómo éstas van influyendo en la visión que se le asigna a la sociedad de acogida como contexto de adquisición lingüística, como en el grado de responsabilidad que se le asigna al propio inmigrante en el proceso de aprendizaje.

⁴ El **asimilacionismo** constituye un proceso de pérdida de su propia cultura para grupos minoritarios que deberían adquirir la de la clase social mayoritaria con el objeto de poder incorporarse a las estructuras sociolaborales, políticas, etc. (Muñoz Sedano, 1995: 223).

⁵ La **integración** es definida por D. Provensal en los siguientes términos: “La integración significa idealmente la igualdad de los migrantes con los nacionales, por lo que se refiere a la reglamentación laboral y los salarios, la sanidad, la educación y el alojamiento; es decir la no discriminación con respecto a los nacionales y, en menor o mayor grado, el reconocimiento institucional o la tolerancia colectiva hacia su particularidad cultural: la de sus lengua propias, de sus valores y creencias religiosas. (...). El concepto de integración no resuelve evidentemente las contradicciones del concepto de asimilación, porque, en definitiva, su finalidad última es la de conseguir una sociedad global homogénea mediante la fusión de los extranjeros residentes, en particular de sus descendientes. La diferencia con la asimilación es en primer lugar el acento puesto en requisitos económicos y sociales y, en segundo lugar, la duración del proceso que se define como transgeneracional, ya que se extiende sobre varias generaciones y que supone dinámicas de negociaciones entre los diversos grupos étnicos y la sociedad local (Khellil, 1991: 46-54)” (Provensal, 1999: 24-25).

En el caso de países como EEUU, Canadá y Australia, y si bien Larsen-Freeman y Long (1994: 12) sostienen que «esta cuestión salió a relucir en los años ochenta a causa de la gran afluencia de refugiados indochinos». Autores como Taylor (1999) señalan la década de los 60 como el momento de inflexión en la políticas sociales y lingüísticas de corte asimilacionista hacia los inmigrantes. Sobre la situación europea, la cuestión se inicia tras la llegada de población proveniente de las ex-colonias en el caso de Gran Bretaña, Holanda y Francia y de los países mediterráneos para Suiza o Alemania. (cfr. Brumfit, 1991; McLaughlin, 1985).

El estudio está enfocado sobre la adquisición de las lenguas de acogida en contextos naturales, no reglados⁶, teniendo presente que en la inmensa mayoría de la población inmigrada en España el acercamiento a la L A sigue realizándose de forma no reglada, es decir, sin que medie proceso de instrucción alguno; tan sólo interactuando con hablantes nativos, con inmigrantes que tienen algún conocimiento de la misma o bien observando la interacción entre hablantes de una L2 en distintas situaciones sociales.

2. ENFOQUES PARA EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS DE ACOGIDA (LA) EN EL MARCO DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL)

Dentro de la ASL, los estudios sobre la adquisición de lenguas segundas como lenguas de acogida y sin apoyo formal han venido enfocándose principalmente sobre población adulta, en particular por lo que a una perspectiva europea se refiere (Clashen, 1980; Meisel y otros, 1981; Perdue, 1984; Von Stutterheim, 1991). En el caso americano, cabe destacar el Proyecto de la Universidad de Harvard (1975) y el de Rockhill's (1987a y 1987b) sobre la alfabetización en ESL (inglés como segunda lengua) en mujeres hispanas en los EEUU.

Ahora bien, el interés sobre este campo concreto de investigación no constituye algo novedoso: ya el propio Chomsky, en 1959, aludía a la rapidez con la que aprenden los hijos de inmigrantes una nueva lengua frente a sus padres para argumentar en contra de la postura behaviorista sobre la adquisición del lenguaje⁷, en vigor en aquellos años (Soto Aranda 2003b). Lo que sí se ha producido es un cambio de orientación en cuanto al objeto de análisis y los presupuestos teóricos de los que se parte.

Los estudios de ASL en población inmigrada en la actualidad ponen de manifiesto que la adquisición de una L2 constituye un proceso individual y multicausal, en el que intervienen un número determinado de factores, aunque no en todos los casos y no de la misma forma. A este planteamiento se ha llegado tras cuestionarse tanto las teorías grupales (Schumann, 1978b), que defendían la relación entre la distancia cultural del grupo de origen y el grupo meta y la adquisición de una LA, o las teorías individualistas que proponían conceptos como el del aprendiz ideal "*The Good Learner*". Si las primeras ponen el énfasis en que la distancia social y el grado de aculturación determinarán el nivel de desarrollo alcanzado en la L A, las segundas sostienen que el aprendiz es el primer y único responsable del progreso en el aprendizaje de la lengua meta (Soto Aranda y El-Madkouri, 2002).

3. ENFOQUE NATIVISTA⁸

Desde finales de la década de los setenta, se desarrolla en el marco de los estudios ASL una corriente de investigación auspiciada por los trabajos de Schumann (1975, 1978b, 1978c, 1978d, 1978e) y enfocada sobre el aprendizaje de L2 en contextos naturales y en población inmigrada. Dicha línea de trabajo pone en relación:

⁶ Para un análisis del papel de la instrucción en el proceso de aprendizaje del español como lengua de acogida, véase Soto Aranda B. (2002): "La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: Marco de análisis y perspectivas", en *Quaderns Digitals*, 25. <<http://www.quadernsdigitals.net>>.

⁷ El Modelo behaviorista defiende sobre la adquisición de una L1 que «la lengua (Skinner, 1957) es conducta lingüística, por lo que la adquisición de la lengua equivaldrá a la adquisición de la conducta lingüística. (...) Para que se dé un comportamiento verbal mínimo, es necesaria la relación entre un hablante y un oyente. El hablante emite actos verbales debido a determinados estímulos que propician la respuesta verbal en el hablante y el comportamiento verbal o no en el oyente» (Marcos Marin y Sánchez Lobato, 1991: 25). En el marco de los estudios de ASL, la corriente behaviorista (Ellis, 1994; Bingham Weshe, 1994) enfatiza la importancia del entorno en el que se desarrolla el aprendizaje de una L2, tratado en tanto que estímulo y feedback.

⁸ La corriente nativista (Ellis, 1994; Bingham Weshe, 1994) minimiza el papel desempeñado por el *input* y explica el desarrollo lingüístico en términos de los mecanismos del procesamiento interno del aprendiz.

- a) El grado de dominio de la lengua de recepción con el grado de distancia social y psicológica respecto a la sociedad de acogida.
- b) Los primeros estadios en la adquisición de una segunda lengua con la formación de *pidgins*.

Schumann desarrolla su investigación en el marco del Proyecto Harvard (1975) en el que Cazden, Candino, Ronsansky y el propio Schumann estudiaron las secuencias de adquisición del inglés en dos niños, dos adolescentes y dos adultos. Schumann elabora su teoría a partir de los resultados del estudio longitudinal de un informante, Alberto, un inmigrante costarricense, en EEUU. Su conocimiento de inglés había avanzado muy poco en los nueve meses que duró dicho estudio, caracterizándose su interlengua por multitud de simplificaciones y reducciones que Schumann relaciona con un proceso de *pidgnización*, que lleva a la fosilización lingüística cuando el sistema de interlengua del aprendiz no se desarrolla en dirección a la lengua meta.

Descartadas como causas de esta adquisición limitada tanto la edad, ya que aprendices mayores que él habían obtenido mejores resultados, como la habilidad cognitiva, puesto que el *Test de inteligencia adaptativa* de Piaget había dado como resultado valores considerados normales, Schumann consideró que la razón debía estar en la distancia social y psicológica que Alberto mantenía con respecto a los hablantes de la lengua meta (Larsen-Freeman y Long, 1994: 234). En este sentido, el informante sólo mantenía relación con población hispanohablante, trabajaba de noche y escuchaba música hispana.

Así, este autor sostiene que la distancia social y psicológica influye en la adquisición de la L2 en población inmigrada, al condicionar la cantidad de contacto que los aprendices tienen con la lengua meta y el grado de *input* que está disponible, constituyendo la aculturación la variable causal en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Schumann 1978b). McLaughlin señala sobre el concepto de **aculturación**:

Linton (1963) described the general process of acculturation as involving motivation in attitudes, knowledge, and behaviour. These modifications were seen to require not only the addition of new elements to an individual's cultural background, but also the elimination of certain previous elements and the reorganisation of others. Thus the overall process of acculturation demands both social and psychological adaptation. (McLaughlin, 1991: 110).

Por otro lado, Stauble (1980) indica que parte de este proceso de aculturación concierne al aprendizaje de hábitos lingüísticos apropiados para funcionar dentro del grupo de la lengua meta. Desde esta perspectiva, la teoría de Schumann predice que la forma en que los aprendices de segundas lenguas consigan adaptarse, o aculturizarse, social y psicológicamente al grupo de la lengua meta determinará el nivel de éxito en el aprendizaje de la L2.

Desde el punto de vista formal, Schumann no identifica el inglés hablado por Alberto con un *pidgin*, sino que señala que en éste y en los primeros niveles de adquisición de una L2 funcionan los mismos procesos de simplificación y reducción: la falta de morfología flexiva y de transformaciones, así como la tendencia a evitar la redundancia en el sistema (Liceras, 1996). Estas características, resultado de restricciones cognitivas propias de las primeras etapas de la adquisición de la L1 y la L2, del lenguaje de los afásicos y de las lenguas *pidgin*, desaparecen de forma progresiva en las etapas siguientes salvo que, como sucede en el caso de Alberto, la distancia social y psicológica lo impida (Larsen-Freeman y Long, 1994). Además, Schumann señala que la finalidad en el caso del *pidgin* y de la lengua de Alberto es la función comunicativa; es decir, aquella que sirve para dar y recibir información en la comunicación intergrupar, mientras que la función expresiva iría en función del grado de aculturación de una persona en la comunidad de la L A.

4. DISCUSIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE ASL

García Marcos (1996) considera que en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, a diferencia de las pidginizaciones y criollizaciones, nunca se obtiene una

tercera competencia C (criolla) a partir de dos competencias (la de la lengua A y la de la lengua B), sino que asistiremos a la convivencia de, al menos, dos competencias lingüísticas simultáneas; si bien es verdad que en grados diversos, dentro de las capacidades lingüísticas de un mismo individuo.

Para Gilbert (1981), las características que Schumann había observado en el habla de Alberto podían ser atribuidas a la transferencia positiva y negativa desde el español, una de las características de la interlengua, más que a la *pidginización*. Además, el núcleo de la actividad *pidginizadora* y *criollizadora* es prioritariamente social, mientras que la adquisición de una lengua extranjera es una actividad preferentemente individual, con independencia de que sobre ella y en ella concurren, con diferente grado de intensidad, otros aspectos colectivos.

Otros autores que han investigado sobre el particular son Kelley (1982) y Stauble (1981). Kelley (1982) estudia a seis españoles que habían llegado a EEUU con 20-34 años. En todos ellos concurrían las mismas circunstancias: habían vivido al menos durante nueve años, habían tenido poca o ninguna instrucción, y tenían un bajo nivel de inglés. El autor no encontró ninguna relación entre los niveles de aculturación y la proficiencia lingüística. De hecho, uno de los informantes más aculturados era el que había alcanzado un menor nivel de competencia en inglés.

Por su parte, Stauble (1981) estudió a seis hispanos y seis japoneses que habían aprendido inglés de forma no reglada y que habían residido durante mucho tiempo en EEUU, no encontrando relación lineal alguna entre aculturación y desarrollo de la interlengua de una L A (Spolsky, 1989). Como curiosidad, cabe señalar que, al comparar entre los aprendices que se encontraban en un estadio inicial de aprendizaje con aquellos que se encontraban en un nivel intermedio, Stauble constató que el primer grupo afirmaba tener mayor relación con hablantes de inglés y empleaba con mayor asiduidad la lengua meta. Este último resultado conviene en atribuir al *input* un efecto hipotético y/o a la oportunidad de practicar la lengua, pero no a los factores sociales y psicológicos (Larsen-Freeman y Long, 1994: 243).

Las deficiencias metodológicas de la propuesta de Schumann (Brown, 1980) consisten en que ésta no es susceptible de comprobación empírica, al no existir medidas fiables y válidas para la distancia social y psicológica. Los factores, las definiciones y los procedimientos de investigación también tienden a cambiar de un estudio a otro, haciendo que la comparación de los hallazgos no sea fiable. McLaughlin (1991) concluye en este sentido al afirmar:

It is possible, however, that the line of causality, rather than going from attitude to second-language acquisition, goes in the opposite direction. Successful learners may be more positively disposed toward the target-language group because of their positive experience with the language. Their success may be more a function of intelligence, social skills, and language-learning ability than of perceived distance from the target-language group (McLaughlin, 1991: 160).

Otros autores como Larsen-Freeman y Long (1994) consideran que si bien Schumann defiende la existencia de una relación directa entre los factores sociales y psicológicos y la adquisición de determinadas estructuras gramaticales, el Modelo no dice nada sobre cómo se consigue este efecto, ni tampoco explica el porqué.

Intentar predecir los logros individuales a partir de los fenómenos de grupo claramente significa jugar con la falacia ecológica y, probablemente, estar avocado al fracaso. (...) Pero es posible que los factores sociales y psicológicos que estudia pudieran ser el punto de partida para un Modelo de aculturación viable y no de un Modelo de ASL (Larsen-Freeman y Long, 1994: 246).

Spolsky (1989) defiende el hecho de que el Modelo de aculturación es importante por su intento de mostrar la relevancia de factores sociales en el aprendizaje informal de lenguas. Sin embargo, su insistencia en ocuparse sólo de la adquisición de segundas lenguas "bajo condiciones migratorias en las que el aprendizaje se lleva a cabo sin instrucción" le lleva a una falta de generalización de su propuesta para los diferentes

tipos de aprendizaje de L2 y a una marcada tendencia a asumir los efectos directos de los factores sociales sobre el proceso de aprendizaje, más que las oportunidades reales de aprendizaje. Ambas cuestiones constituyen dos puntos débiles para su teoría. Por último, Spolsky señala que el propio Schumann es pesimista sobre la validación de su propuesta tras considerar los resultados de diversos trabajos realizados por otros investigadores para testar su Modelo:

He believes the model may be very difficult to test. There would be technical problems with the measures of acculturation and of language proficiency used, and with the statistical techniques. Finally, none of the models would be able to handle the dynamic nature of the process (Spolsky, 1989: 145).

Junto a los trabajos ya citados de Kelley (1982) y Stauble (1981), Spolsky cita, entre otros, el de Schmidt (1983). Schmidt (1983) estudió el caso de un artista japonés que había emigrado a Hawái, donde tuvo toda la motivación suficiente para alcanzar un alto grado de eficiencia en inglés, la proximidad social y psicológica y las oportunidades de conversación (incluyendo la interacción con hablantes ingleses). Aún así, el informante desarrolló un alto grado de competencia comunicativa aunque no el mismo nivel de competencia lingüística.

5. INVESTIGACIONES EUROPEAS QUE ADOPTAN LA TEORÍA DE LA ACULTURACIÓN

A pesar de las dificultades para contrastar la teoría propuesta por Schumann, ésta constituye uno de los referentes para diversas investigaciones sobre el aprendizaje de L2 en población inmigrada en Europa (McLaughlin, 1991). Todas ellas coinciden en señalar que la fosilización en el proceso de adquisición de una LA en contextos naturales, se produce por la combinación de factores sociales y psicológicos, en algunos casos relacionados con la aculturación.

6. PROYECTO H. P. D.

En la primera de estas investigaciones, denominada *Heidelberg Pidgin-Deutsch Forschungsprojekt* (1976), se estudió a cuarenta y ocho inmigrantes italianos y españoles que habían aprendido alemán sin instrucción formal. Ditmar y Klein (1979) analizaron la relación existente entre el nivel de desarrollo sintáctico alcanzado en la L2 por los informantes con factores tales como el contacto con alemanes, su nivel de instrucción y de cualificación profesional, la edad en el momento de emigrar y el tiempo de residencia en Alemania. Ambos investigadores encontraron una relación directa entre el nivel de desarrollo sintáctico alcanzado por los informantes con el grado de contacto que éstos mantenían con población nativa en su tiempo libre y en el lugar de trabajo, por lo que propusieron la distancia social como un factor crítico en el proceso de adquisición de una LA.

En este estudio se observó que los informantes que habían alcanzado un mayor nivel de eficiencia en alemán eran los que tenían parejas alemanas, al tener mayor cantidad de *input*, así como la posibilidad de practicar la lengua de acogida de forma continua. El resto de los informantes sólo mantenía breves conversaciones con nativos, tales como los saludos y los diálogos previsibles en las tiendas. En estos casos los autores proponen que la distancia social y psicológica es mayor.

McLaughlin (1991), al considerar este punto, señala el hecho de tener una pareja alemana aumentaba el prestigio de los informantes ante la sociedad de recepción, lo que aparte de facilitarles el contacto con otros hablantes nativos, les posibilitaba la práctica de la lengua de acogida. En dicho estudio no se encontró ningún efecto diferenciador entre el tipo de L1 de los aprendices y el grado de adquisición logrado. Vermeer (1986) coincide en este sentido en un estudio realizado sobre la adquisición del holandés en niños turcos y marroquíes. Así, Vermeer establece una relación entre el nivel de holandés alcanzado por los informantes y su elección de hablar esta lengua con los miembros de su familia, sus contactos con hablantes nativos de holandés y el nivel de eficiencia en holandés de sus padres, si bien concluye que no pueden señalarse como factores causales del grado de adquisición.

Dittmar (1982) y Klein (1981) también estudiaron el habla de un inmigrante trabajador que había vivido en Alemania durante cinco años pero cuyo nivel de alemán se había fosilizado en un estadio inicial. Como el informante de Schumann, este trabajador había establecido unos contactos sociales limitados con hablantes nativos. Al observar que en ambos se daban similares reducciones y simplificaciones propusieron que en la interlengua de su informante se había producido un proceso similar de *pidginización*.

Características lingüísticas de los informantes de Dittmar y Klein	Características lingüísticas del informante de Schumann
<ul style="list-style-type: none"> • Uso extensivo de la negación preverbal "nicht" 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de los adverbios negativos "don't"
<ul style="list-style-type: none"> • No uso de cópulas 	<ul style="list-style-type: none"> • No se produce la inversión en las preguntas
<ul style="list-style-type: none"> • No uso de auxiliares con el infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia del auxiliar
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de nombres, con pocas palabras funcionales 	<ul style="list-style-type: none"> • No se produce inflexión con el posesivo
<ul style="list-style-type: none"> • No uso de la inflexión 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de formas no flexionadas del verbo

Tabla 1. Características lingüísticas de los informantes de Dittmar, Klein y Schumann.

No obstante, es necesario señalar que en la creación del "Pidgin-Deutsch", también denominado "*gastarbeiterdeutsch*"⁹, desempeña un importante papel la sociedad receptora, que, con el fin de hacerse entender, ha acentuado las características de esa habla foránea. Como subraya Holm (1989), aunque el uso del registro por parte de los alemanes puede favorecer puntualmente la comprensión de mensajes sencillos en alemán por parte de los inmigrantes, a la vez ha servido como un claro instrumento de distanciamiento social a largo plazo, lo cual puede hacer del *gastarbeiterdeutsch* un verdadero obstáculo para la integración social y lingüística en lugar de un conjunto de estrategias progresivas para el aprendizaje de segundas lenguas por parte de la población adulta inmigrante (Blas Arroyo, 1997: 58).

7. PROYECTO ZISA¹⁰

El proyecto ZISA, *Zweitspreherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*, desarrollado por Meisel, en la Universidad de Hamburgo, aboga por un Modelo multidimensional en el que la postura del aprendiz ante la lengua meta se define a partir de dos factores: a) La secuencia de desarrollo del aprendizaje y b) La orientación sociopsicológica del aprendiz.

El primer factor es definido por criterios lingüísticos, aunque, dentro de un mismo estadio, los aprendices pueden diferir debido al segundo factor. Meisel (1980) señala que, si bien dos aprendices que se encuentren en un mismo estadio y con orientaciones diferentes, ya se trate de una actitud segregadora o integradora, pueden tener el mismo nivel de desarrollo sintáctico, sin embargo, el aprendiz segregador

⁹ "(Literalmente, alemán de los trabajadores inmigrantes) variedad simplificada de alemán usada por los trabajadores extranjeros entre sí (generalmente procedentes de los países del sur de Europa, así como de la antigua Yugoslavia y Turquía) (y en sus interacciones con sus compañeros o superiores)" (Blas Arroyo, 1997: 58).

¹⁰ Formalmente, el Modelo multidimensional de Meisel-Pienenman se circunscribe a las teorías interaccionistas y más concretamente a las que se enfocaron sobre el estudio de la adquisición de la sintaxis (Bingham Weshe, 1994: 241). Se ha incluido en este apartado debido a la influencia que, en su formulación teórica, recibió del Modelo de ASL propuesto por Schumann (1978).

tiende a una mayor fosilización que el integrador, al tener éste una mayor posibilidad de aprender la lengua meta.

Clashen, Meisel y Pienemann (1983), por su parte, apreciaron que los aprendices orientados a la segregación solían omitir con mayor frecuencia varios elementos gramaticalmente obligatorios pero comunicativamente redundantes (simplificación restrictiva), mientras que los de orientación integradora tienden a producir elementos gramaticalmente obligatorios en exceso (simplificación elaborada).

8. ENFOQUE INTERACCIONISTA

El interés por observar qué factores individuales (estilo cognitivo, actitudes, estrategias de aprendizaje¹¹, etc.) influyen de forma determinante en la adquisición de una L2 constituye un foco de investigación desde la década de los 70 y los 80 en los estudios ASL (Ellis, 1985; Long, 1985). Así, y junto al desarrollo de planteamientos de corte nativista, a partir de la década de los ochenta las investigaciones se han venido desarrollando en un marco de análisis interaccionista, que contempla el desarrollo lingüístico como el resultado de la combinación de los factores que condicionan el *input* y de mecanismos innatos al aprendiz. “Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors” (Ellis, 1985: 129). Desde una perspectiva interaccionista clásica, el contexto de aprendizaje es tenido en cuenta pero sólo en la medida en que se concibe como un modificador de la actividad interna de los aprendices (Davis, 1995).

En este marco de investigación, se observa un interés por buscar las características del *buen aprendiz* y del contexto ideal de aprendizaje, por un lado, y por describir las características del *input*, esto es, el habla dirigida al aprendiz, por el otro. En el primer caso, la cuestión que se ha venido planteando son las razones de por qué algunos aprendices consiguen un dominio lingüístico más alto que otros cuando las circunstancias contextuales parecen ser las mismas. Para autores como Ellis (1986) esto se debe a que existen factores personales diferenciados.

Cenoz (1993) sostiene que son las características individuales del aprendiz las que determinarán un determinado desarrollo de la interlingua de la L2, en particular las relacionadas con los ámbitos cognitivos y psicosociales. Norton (2000: 45) define al aprendiz ideal como “one who seeks out opportunities to learn the language, is highly motivated, has good attention to detail, can tolerate ambiguity and has low levels of anxiety”. No obstante, y como indican Larsen-Freeman (1994):

La mayor parte de las investigaciones sobre actitud se ocupan de la imagen que tiene el aprendiz del grupo de la lengua meta; pero además las actitudes tienen otras causas y objetivos que actúan cuando una persona se implica en el proceso de ASL (Larsen-Freeman y Long, 1994: 163).

Así, por ejemplo, el aula no sólo contribuye a desarrollar aspectos lingüísticos sino a reforzar las actitudes positivas o la neutralización de las negativas (Bourhis 1990: 144). Estas apreciaciones ya fueron observadas por Hermann (1980) y formuladas en su “hipótesis resultante” (Tragant y Muñoz 2000: 81). La sola satisfacción que extrae de sus logros en el ejercicio del aprendizaje puede influir sobre su actitud hacia el grupo etnolingüístico en cuestión e incluso puede hacer que ésta cambie (En Larsen-Freeman y Long, 1994: 163).

En cuanto al contexto de adquisición, diversos trabajos realizados en el marco de los estudios de ASL muestran que la adquisición en un contexto natural suele dar como resultado una mayor velocidad y una mejor pronunciación, mientras que el aprendizaje formal da lugar a un menor número de errores gramaticales (Cenoz y Perales, 2000). Un contexto natural de aprendizaje ha sido considerado

¹¹ “Los estudios de estrategias tratan de determinar los procesos conscientes e inconscientes que utiliza el aprendiz tanto en el aprendizaje como en la comunicación en L2” (Jiménez, 1997: 96).

tradicionalmente como un contexto ideal, tal y como lo definen Spolsky (1989) (Norton, 2000):

- a) La lengua es utilizada en situaciones comunicativas reales y no para fines didácticos específicos. En esas condiciones hay una negociación del significado que constituye una forma valiosa de practicar la L2;
- b) El aprendiz se encuentra rodeado por hablantes de L2;
- c) El mundo exterior es un mundo abierto y estimulante donde se dan multitud de claves contextuales para entender la lengua en uso;
- d) La lengua es usada de forma libre y normal, más que de forma controlada y simplificada
- e) En contextos naturales de aprendizaje, donde la atención está orientada hacia el significado de la comunicación, el hablante realiza un esfuerzo para mostrar que la lengua es comprensible.

Por lo que respecta a la consideración del *input*, no debemos olvidar que la investigación en ASL ha estado muy ligada a los estudios sobre adquisición de lenguas primeras. Ferguson (1975) fue el primero en señalar las similitudes entre el habla maternal "*Mother's speech*" y el habla a extranjeros "*Foreigner Talk*". Así, Krashen (1977) sostiene que el *input* comprensible es condición necesaria y suficiente para la ASL. A esta conclusión llegó tras comparar las observaciones realizadas sobre las características del habla de los adultos dirigida a los niños y la de los adultos a los aprendices de L2. El *input* tiende a ser más sencillo y a ajustarse a las necesidades lingüísticas y comunicativas del niño. De igual forma, los interlocutores tienden a modificar su lenguaje acercándose al nivel del aprendiz (Larsen-Freeman y Long, 1994: 133-137). No obstante, se dan notables diferencias tanto en las características del *input* como de la interacción:

- a) Los ajustes gramaticales no son frecuentes en el habla maternal pero ocurren en ciertas condiciones en el *Foreign Talk* (Ellis, 1985);
- b) Las funciones del lenguaje que priman en cada caso son distintas. En el habla materna, se trataría de dirigir los hábitos del niño mientras que en el *Foreign Talk* el interés se centra en el intercambio de información.

Un paso importante dentro del Modelo interaccionista lo constituye la toma en consideración no sólo del *input* al que está expuesto el aprendiz, sino de los elementos que caracterizan el discurso entre el aprendiz y su interlocutor.

L2 data are made available to the learner in the input he receives. However, this input is not determined solely by the learner himself. The feedback he provides affects the nature of the subsequent input from the native speaker (Ellis, 1985: 138).

Uno de los elementos mejor estudiados dentro del discurso entre el aprendiz y el interlocutor nativo lo constituye la negociación de significado. Tragan y Muñoz (2000:164), por ejemplo, definen la negociación de significado como un tipo de resolución de problemas lingüísticos que suele tener lugar en el marco de interrupción de comunicación provocada por una combinación de:

- a) Las demandas impuestas por la tarea a resolver y
- b) Las limitaciones de la habilidad lingüística de los aprendices de L2.

Para solventar las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz, tales como las de hacerse entender, aun cuando su interlingua apenas si se asemeje al habla del hablante nativo, o la de intentar entender aun cuando el mensaje parezca ser incomprensible, los interlocutores han de negociar la disparidad entre sus habilidades en la lengua meta. Así, ya Hatch (1978) trata de aplicar los hallazgos sobre la construcción de la conversación entre hablantes nativos a su Modelo conversacional de ASL. Más que aprender un conjunto de estructuras y aprender a aplicarlas en un

discurso, los aprendices aprenden primero cómo “hacer conversación” a través de la interacción (Hatch, Flischer y Hunt, 1986).

Estudios posteriores (Long 1985; Pica y otros 1989; Swain 1985) señalaron que la ASL no sólo depende de un habla ajustada sino que tiene propiedades diferentes, de ahí que se pasara de observar el habla dirigida al aprendiz a examinar el discurso en el que participa el aprendiz.

Long (1980) aplicó la teoría conversacional de Hatch (1978) en el estudio de las diferencias entre hablantes nativos y aprendices de ASL, concluyendo que las modificaciones de la estructura interaccional de la conversación constituyen la forma más frecuente de hacer que el *input* sea comprensible. “A “here-and-now” orientation, together with interactional adjustments, are the main source of comprehensible input. They ensure that communication proceeds, while exposing the learner to new linguistic material” (Ellis, 1985: 158). Más allá, Pica y Doughty (1985) observaron en el aula que la tarea de intercambio de opiniones produce poca negociación, independientemente del Modelo de participación en el aula.

Si no se ponen restricciones a la tarea, un interlocutor (el profesor, un miembro dominante del grupo o el que tiene más conocimientos lingüísticos) normalmente toma la palabra y soluciona el problema sin ayuda (Tragant y Muñoz, 2000: 170).

Swain (1983, 1985) sostiene, en su “hipótesis del *output* comprensible”, la importancia no sólo de comprender el *input* sino las posibilidades de producir *output* comprensible, como respuesta a una retroalimentación. Los aprendices obtienen información específica acerca de cómo reestructurar las gramáticas de la interlengua, y sobre los esfuerzos cognitivos de comparación para solventar las interrupciones de comunicación. A pesar de las reticencias de Krashen (1982) en cuanto a considerar la posibilidad de que la producción sirva a la ASL, Swain sugiere que el *output* es importante (Ellis, 1985: 159) porque:

- a) El aprendiz se ve en la obligación de usar significados alternativos cuando hay una interrupción en la comunicación;
- b) El uso de la lengua puede forzar al aprendiz a pasar del procesamiento semántico, característico de las primeras etapas de la ASL al procesamiento sintáctico (prestando atención a la forma);
- c) El aprendiz tiene la oportunidad de comprobar las hipótesis sobre la L2.

Pica y otros (1989) señalaron la reestructuración de la interlengua y la lengua meta por parte del aprendiz y del interlocutor, descubriendo que ambos pueden modificarlo para hacerlo más comprensible. De estas modificaciones el *input* se transforma en datos que son perceptibles para los procesos de adquisición de la lengua y los aprendices reciben una retroalimentación que les ayuda a modificar sus propios intentos de producción de la interlengua (Tragant y Muñoz, 2000: 172).

La aplicación de la teoría interaccionista a la ASL en población inmigrada y en contextos naturales de aprendizaje ha venido de la mano del proyecto ESF.

9. PROYECTO E. S. F.

The European Science Foundation Project (ESF) sobre adquisición de segundas lenguas en población inmigrada es el proyecto más ambicioso desarrollado hasta la fecha, tanto por el número de lenguas concernidas como por los objetivos y la duración de la primera etapa de desarrollo, de seis años. Como lenguas meta aparecen el inglés, el alemán, el holandés, el francés y el sueco. Y como lenguas de origen se estudiaron el italiano, el español, el finés, el punjabí, el árabe (dialecto marroquí) y el turco. En cuanto a las áreas estudiadas, Perdue señala:

Six areas of research were chosen, in order to reflect the complex linguistic tasks such learners face in an environment where, initially, they interact with native speakers of an unknown language in situations where they have to make themselves understood. These areas are: Ways of achieving

understanding, Feedback in adult language acquisition, Reference to space, Reference to time, and two aspects of the learners' problem of arranging words: Word formation processes, and Utterance structure (Perdue 1993, prefacio).

Cabe añadir que los casos estudiados en esta investigación son representativos de las lenguas habladas por las comunidades de inmigrantes más significativas en Europa en la década de los ochenta. Así, se observa que el español aparece como lengua de origen LO o L1 de los informantes al igual que en los estudios realizados en el marco de los proyectos ZISA Y HPD, junto a lenguas no comunitarias como el árabe, el turco y el punjabí.

Como en la propuesta de Norton (2000), el proyecto ESF trata de tipificar problemas relacionados con el entorno lingüístico desde el punto de vista del desequilibrio.

The study of such asymmetrical discourse, where the non-native learner has to deal with the socially dominant language and its representatives, can be seen as a contribution to the study of inter-ethnic communication (and misunderstandings), and of the links between language, social position and disadvantage (Perdue, 1993: 1).

El estudio concluye que, en las etapas iniciales, el desarrollo de la interlengua de los aprendices se guía fundamentalmente por principios universales, mientras que los factores atribuibles a particularidades de la L1 y la L2 son más habituales de los últimos estadios de aprendizaje. Así, todos los informantes desarrollan una variedad básica cuyo estudio resulta de interés por cuanto la interlengua de muchos aprendices tiende a fosilizarse en este nivel. Otros, sin embargo, logran alcanzar un nivel más alto en la lengua de acogida y es entonces cuando se observan particularidades estructurales de la lengua meta.

Esta variedad básica comparte con otro tipo de lenguajes, como los *pidgins* y el *Foreign Talk*, el dominio de elementos de contenido descriptivo y el uso de pocas preposiciones con significado léxico. No obstante, la riqueza del repertorio varía, concerniendo fundamentalmente a elementos léxicos.

La variedad básica puede ser sencilla y eficiente desde el punto de vista comunicativo pero estigmatiza al aprendiz como un extraño en la comunidad de recepción. Además, dicha variedad básica tiene algunos inconvenientes que afectan a su eficiencia comunicativa puesto que el repertorio léxico disponible es considerablemente restringido. No obstante, aún cuando su estructura parece permanecer relativamente estable, es cierto que su repertorio léxico tiende a crecer con el tiempo así como la velocidad de habla.

Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones en las que se ha comparado el aprendizaje en contextos naturales y formales. Cenoz y Perales (2000), por ejemplo, hacen referencia a un estudio de Shresta (1998) en el que se compara la adquisición del inglés por un grupo de sherpas que acompañan a turistas con la adquisición formal de esta lengua en Nepal. Este autor concluye que en un contexto natural las producciones orales presentan mayor fluidez con relación al número de pausas, titubeos y repeticiones, pero también presentan un número más elevado de errores gramaticales con relación a las producciones de los estudiantes de contextos formales.

En cuanto al tiempo de permanencia en el país de inmigración, los resultados de la investigación dirigida por Perdue indican que éste no predice necesariamente el nivel de desarrollo en el aprendizaje de la L2, lo que corroboran otras investigaciones llevadas a cabo en el marco de los estudios de ASL.

Al investigar la adquisición en contextos naturales en el caso de los emigrantes se ha observado que, cuando éstos llevan menos de cinco años en el país de acogida, cuanto mayor es la duración de la estancia, mayor es su nivel de proficiencia; pero a partir de los cinco años de estancia la edad de llegada es la variable que mejor predice el nivel de proficiencia (Bachi, 1956; Asher y García, 1969; Slalvoff y Johnson, 1995) (Cenoz y Perales, 2000: 111).

La última cuestión que se aborda en esta investigación es el papel que desempeñan factores extrínsecos al inmigrante, como puede ser el tipo y cantidad de exposición a la L2 en el desarrollo de la interlingua del aprendiz. La investigación concluye que, en una comparación de los niveles de riqueza léxica alcanzados se evidencia que los aprendices en una situación de contacto diario con la L2 logran la adquisición de la LA de modo más rápido y satisfactorio.

TL courses apparently do not help in this respect, particularly, perhaps, where there is a discrepancy between the taught norm and everyday colloquial usage, or where there is too large a discrepancy between the taught norm and the state of one's variety, as was the case for the newly-arrived refugees from Latin America. It appears that one is selectively "deaf" to much pedagogical input. In cases where both classroom and everyday environment eventually exerted the determining influence (Perdue, 1993: 264).

El proyecto ESF también aborda la adquisición de las lenguas de acogida desde perspectivas complementarias, como el enfoque funcional (*functional approach*) y los malentendidos en la interacción (*(mis)communication in interaction*). Para Extra (1993), son dos los argumentos que sostienen un enfoque funcional:

Various arguments support such a functional approach. First of all, referential functions can be expressed in learner varieties without any overt linguistic marking: learner variety (then back Morocco) / standard variety (then he went back to Morocco). Secondly, referential functions can be expressed in learner varieties with non-standard like linguistic devices: learner variety (he at home) / standard variety (he went home) (Extra, 1993: 365).

Este autor defiende que, en las variedades desarrolladas por los aprendices, no se utilizan marcas específicas que definan la dirección, el tiempo o la persona, sino que éstas son sustituidas por diversos tipos de estrategias expresivas. Este hecho conlleva, en muchas ocasiones, equivocaciones en la comprensión de los mensajes por parte de los hablantes nativos.

Ya en el marco del proyecto ESF Bremer, Broeder, Roberts, Simonot y Vasseur (1993) proponen que el entendimiento constituye una destreza activa más que pasiva, construida por ambos, tanto por los aprendices como por los hablantes de lengua meta. Ellos hacen una sutil distinción entre el malentendido "misunderstanding", que se produce cuando los sujetos implicados en una interacción pueden no haber prestado atención a una cuestión que se ha quedado confusa en el intercambio lingüístico, y una falta de entendimiento "lack of understanding", que puede convertirse inmediatamente en una interacción determinada.

También en el marco del proyecto ESF, Giacobbe (1992) estudió la relación entre la actividad cognitiva y la interacción lingüística entre el aprendiz y el locutor nativo. Así, y frente a la propuesta de Corder (1980), en la que defiende la existencia de un "programa interno", Giacobbe sostiene la de un itinerario natural de adquisición de los diferentes aspectos de la lengua meta por el que resulta inherente a la estructura de cualquier lengua natural el hecho de que una lengua se aprenda de forma progresiva y específica:

- a) Existe una gran variedad de caminos individuales en la actividad lingüística de los aprendices:

La construction progressive du système d'une langue seconde à partir des interactions est le résultat des procédures générales de traitement de l'information. Ce sont des procédures de sélection et de reconstruction qui permettent que l'apprenant puisse diversifier ses hypothèses sur la structure de la langue cible. C'est donc cette capacité de produire des hypothèses qui est au centre de l'activité cognitive de l'apprenant pendant le processus de construction de l'interlangue (Giacobbe, 1992: 240).

- b) Las diferentes modalidades de construcción de la interlingua dependen de la capacidad del aprendiz de movilizar sus conocimientos previos, así como de las

condiciones de interacción en las que se desarrollan sus relaciones comunicativas con los hablantes nativos:

Ce ne sont pas les formes de la langue cible qui déterminent les procédures d'acquisition, en fonction des hypothèses qu'il a formulées et des conditions de l'interprétation (l'existence d'incompréhensions ou de malentendus, par exemple) qui conditionne l'évolution vers l'étape suivante (Giacobbe, 1992: 241).

- c) El sistema en construcción del aprendiz no evoluciona necesariamente hacia una etapa final coincidente con el sistema estándar de la lengua meta:

L'exemple le plus clair que nous en fournit notre corpus concerne l'évolution des pronoms personnels sujet de la troisième personne chez Alfonso. Rappelons que cet informateur, au bout de 4 ans de séjour en France, non seulement ne formule pas d'hypothèse sur l'opposition des genres, mais élimine aussi progressivement la forme (el) au profit de la forme (il), employée comme pronom sujet avec des valeurs de genre non différenciées. (...) L'observation de ces phénomènes, bien que limitée à la période pendant laquelle nous avons suivi les informateurs, est suffisamment explicite pour confirmer l'existence de constructions non clairement orientées, dans leur évolution, vers le "modèle" de la langue cible (Giacobbe, 1992: 241).

En el caso de la población inmigrada que no recibe ningún tipo de instrucción, la interlengua de la L2 tiende a fosilizarse en los estadios iniciales de aprendizaje (Lin y Llobera, 1994). Así, Perdue (1993) y Fernández (1990) sostienen que el estancamiento en la etapa inicial de aprendizaje se produce cuando los aprendices han logrado un nivel mínimo para comunicarse, produciéndose a la vez dos tipos de tendencias:

- El recurso a las estructuras sintácticas de la L1, por desconocimiento de la L2.
- El recurso a frases hechas, a reducciones de marcas prescindibles para una comunicación funcional y a empleo de formas más usuales.

11. ENFOQUE CRÍTICO-SOCIAL

La aplicación, en la década de los noventa, de los postulados desarrollados por la Teoría Crítica a la investigación sobre ASL ha permitido que se deje de considerar al aprendiz como un sujeto aislado, responsable único de su grado último de adquisición y se insista en considerar: a) El aprendizaje en tanto que práctica social; b) Las características del contexto social, cultural e histórico en que se produce dicho aprendizaje (Norton 2000); y c) Las relaciones de poder que se establecen entre un nativo de una L2 y el aprendiz. Como señala Block (2000):

I note that there is a psycholinguistic bias among most researchers as well as tendency to see language in terms of linguistic competence in combination with rudimentary conversation skills (negotiation for meaning), and subsequent marginalization of many of the social and contextual factors (e.g. self identity and historical background) which I believe are important in ASL process (Block, 2000: 50).

Norton (2000) investiga, en el marco de la Teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD), la adecuación de los resultados de su estudio sobre la adquisición del inglés en Canadá en mujeres inmigradas al Modelo propuesto por Schumann (1978). Esta autora señala que el Modelo de Schumann pone el acento en los ajustes que el aprendiz debe realizar para aumentar el contacto con hablantes de la lengua meta y desarrollar así el proceso de adquisición de la lengua de acogida. De no producirse un progreso en el proceso de adquisición de la lengua de acogida, el Modelo predice la responsabilidad del aprendiz por resistirse a la aculturación.

Para esta investigadora, las diferencias entre los aprendices y los hablantes de la lengua meta se teorizan en términos de relaciones desiguales de poder, que comprometen los esfuerzos de los aprendices por interactuar con los hablantes de la

lengua meta y promover así la adquisición de la lengua de acogida. Norton se interesa no tanto por los detalles del proceso de aculturación, como por el proceso por el que Schumann llega a sus conclusiones y la adecuación teórica del Modelo desarrollado con sus hallazgos empíricos. En este sentido y en un repaso de los datos ofrecidos por Schumann, Norton señala:

- En primer lugar, que, mientras los primeros cuatro sujetos son niños y adolescentes hijos de inmigrantes latinoamericanos cualificados de clase media alta, Alberto es descrito como un trabajador inmigrante latinoamericano de clase baja. Además, en la interlingua de Alberto no había tenido lugar un desarrollo de la negación, la interrogación y el uso de los auxiliares mientras que en los otros informantes sí. Norton también resalta el hecho de que Schumann creyera que en tanto que el colectivo de inmigrantes trabajadores latinoamericanos tenía una mayor distancia social de los americanos que los inmigrantes profesionales, su uso del inglés sería funcionalmente reducido y *pidgnizado*, y según Schumann, es lo que encontró.

- En segundo lugar, que, para realizar una valoración de la distancia psicológica de Alberto con relación a los americanos, a éste se le proporcionó un cuestionario sobre actitudes y motivación. Sorprendentemente, el cuestionario indicaba que Alberto parecía tener una actitud positiva y una buena motivación y, por lo tanto, poca distancia social hacia la comunidad de la lengua meta. Norton considera significativo el hecho de que Schumann rechazara esta evidencia al entender que Alberto no había sido completamente sincero en sus respuestas. En su opinión, Schumann no consideró dos posibilidades alternativas para explicar este hecho:

- Que Alberto realmente hubiera dicho la verdad y tuviera actitudes positivas hacia los americanos.
- Que la interlingua de Alberto se hubiera *pidgnizado* debido a que los miembros de la comunidad anglófona dominante tenían actitudes ambivalentes hacia Alberto, ofreciéndole pocas oportunidades para practicar inglés.

Para Schumann, si el grupo de la L1 es inferior o está subordinado al grupo de la L A, sus miembros se resistirán a aprender inglés. Sin embargo, los resultados de la investigación de Norton señalan que sus informantes no se sintieron inferiores cuando llegaron a Canadá, sino que:

They were constructed as such by the signifying practices of the dominant society even though the women felt marginalized in Canadian society, they did not resist learning English. (...) It is quite possible that Alberto, like the women in the study, may have simultaneously chafed against his inferior status while still seeking opportunities to speak to Anglophones. He did, after all, devote ten months of his time with Anglophone researchers practising the negative construction in English (Norton, 2000: 117).

La propuesta de Schumann no considera la posibilidad de que las relaciones de poder desiguales puedan prevenir a los miembros del grupo aprendiz de maximizar su contacto con los hablantes de la lengua meta. Así, Norton defiende la tesis de que el aprendizaje de una lengua no consiste simplemente en la adquisición de unas destrezas con arduo trabajo y dedicación, sino una práctica social compleja que compromete las identidades de los aprendices de LA, que no han recibido suficiente atención en el marco de los estudios de ASL.

En cuanto al contexto de adquisición, y frente a descripciones como la de Spolsky (1989) referidas al contexto natural como marco de aprendizaje, Norton (2000) lo presenta en tanto que sociedad de acogida:

- a) Los inmigrantes viven en zonas junto con otros aprendices de la L2 de diverso origen. En aquellos casos en que eso no ocurre, el inmigrante siente con frecuencia el temor de que al hablar se le identifique como inmigrante.

- b) En muchos casos el inmigrante siente el exterior como un mundo que le intimida cuando no rechaza, incluso en el caso de tener un alto nivel cultural o de estudios.
- c) Los inmigrantes no se sienten libres para hablar con su entorno y expresar sus vivencias, transformándose el uso de la lengua en un mecanismo de control social.
- d) La responsabilidad en la interacción entre el hablante nativo y el inmigrante aprendiz de la L2 recae en el segundo en el sentido de entender y ser entendido, pero no en el hablante nativo, asegurándose de que el aprendiz ha entendido.
- e) Cuando se produce una ruptura en la comunicación, el aprendiz se siente avergonzado mientras que el hablante nativo siente impaciencia o enfado.

Esta reconsideración del contexto de adquisición ha supuesto una redefinición de las variables que influyen en la adquisición de una L2 como lengua de acogida (LA).

L2 learning is not seen so much as a gradual and neutral process of internalizing the rules, structures, and vocabulary of a standard language; rather, learners are seen to appropriate the utterances of others in particular historical and cultural practices, situated in particular communities (Norton y Toohey, 2001: 312).

Cuando los aprendices hablan, no sólo están intercambiando información con los hablantes de la lengua meta, sino que están organizando y reorganizando constantemente un sentido de quiénes son y de qué forma se relacionan con su entorno social (Norton, 2001: 166).

Por último, cabe hacer una consideración al hecho de que este trabajo aplique una perspectiva de género en la adquisición de una L2 como LA. El interés por la cuestión del género, cuando se ha producido, ha tenido una visión muy simplista (Ehrlich, 1997; Sunderland, 2000). Frente a los tres Modelos lingüísticos de orientación feminista señalados en los trabajos de Cameron (1995, 1996), esto es, el Modelo del déficit “the Deficit Model”¹², el Modelo de la diferencia cultural “the Cultural Difference Model”¹³ y el Modelo de dominio “the Dominance Model”¹⁴, el trabajo de Norton se inscribe en el marco de la Teoría postestructuralista. El postestructuralismo pasa de estudiar el género, en tanto que diferencias sexuales naturales, a abordar su análisis como prácticas sociales y lingüísticas contextualizadas (Block, 2000: 55).

Esta aproximación al género ha de ser estudiada junto con otras variables sociológicas tales como la etnia, la clase social o la nacionalidad, que, hasta hace bien poco, eran estudiadas en tanto que componentes de la identidad individual y que ahora se ven como comunidades de práctica “communities of practice” que transforman continuamente identidades, entendimiento y visiones del mundo. (Eckert y McConnell-Ginet, 1992, 1995). “Whatever the nature of one’s participation into communities of practice, one’s experience of gender emerges in participation as a gendered community member with others in a variety of communities of practice” (Eckert y McConnell-Ginet, 1995: 469).

¹² “In the deficit model, women are perceived as disadvantaged speakers and communicators, particularly in the professional work, due to their upbringing and socialization as females” (Block, 2000: 51).

¹³ Block señala sobre el Modelo de la diferencia cultural que “Women’s speech and communication styles are not inferior to men’s; rather the relationship between the two are problematic at least in part due to the clashing of cultures” (Block, 2000: 51).

¹⁴ “In the dominance model women are seen to perform their «woman-ness» in an ethno methodical frame as they continually negotiate their position of relative powerlessness vis a vis men” (Block 2000: 52).

En el caso de Norton (2000, 2002), esta investigadora sostiene que la forma en que las mujeres aprenden inglés (su exposición al inglés, sus oportunidades de practicarlo) está fuertemente constreñida por su identidad como mujeres. Así, las más jóvenes, sin niños, con menos responsabilidades familiares, tienen más tiempo y energía para dedicar al inglés y encontrar un trabajo que les permita el acceso a hablantes nativos de inglés. Así, en su estudio, todas las informantes, independientemente de su origen cultural y geográfico, tenían cierto estatus educativo. Sin embargo, se constata que tanto su educación como su experiencia son poco valorados y ello tiene un impacto determinante en su acceso a ambientes sociales deseables y en sus oportunidades de hablar inglés en el mundo real, fuera del aula.

En una línea de investigación complementaria, cabe citar el estudio de Rockhill (1987a, 1987b, 1994). Este estudio es importante tanto por el número de participantes, cincuenta, todas mujeres, como por el objetivo del mismo: observar el papel que los aprendices de origen sudamericano asignan a la alfabetización en inglés. Para ello se realizaron entrevistas que incluían un inventario detallado de situaciones en las cuales los individuos se enfrentan al uso del inglés y una descripción de cómo solventaron dichas situaciones.

El trabajo realizado en Los Ángeles, una comunidad con un número cada vez más amplio de hispanos que viven en un entorno donde el inglés es la lengua dominante. Éstas no hablan de analfabetismo sino de no conocer el inglés. La alfabetización no constituye para ellas un derecho de las mujeres sino de los maridos y los hijos. Rockhill define el acceso a la alfabetización como una práctica social así como una práctica discursiva e ideológica, que para sus informantes simboliza convertirse en “educada”. La autora señala la contradicción entre el discurso oficial de educación de adultos que señalan la “falta de motivación” la explicación más plausible para interpretar la no participación de adultos en los programas de alfabetización (Rockhill 1994).

The dependence of women upon schooling to learn English is related to their exclusion from forms of work or other forms of activity where they might learn the language informally. The question that literacy poses for Hispanic women cannot be separated from the ways in which language structures their world, the symbolic significance of schooling, and the ways that both of these are defined by culturally prescribed practices of sexism. (Rockhill 1994: 248).

12. CONCLUSIONES

Como hemos tenido ocasión de mostrar, las tres aproximaciones a la adquisición de una L2 como LA analizadas tienen en común a nuestro entender: a) La consideración de que la adquisición de una L2 se realiza fundamentalmente mediante el desarrollo de una actividad comunicativa, y, b) Por lo tanto, su incidencia en la dimensión social del lenguaje.

En este sentido, tanto el Modelo de Aculturación de Schumann, como el Proyecto ESF y el Modelo crítico-social de Norton se insertan dentro del paradigma funcional (o comunicativo) en el que “los comportamientos verbales no se enfocan como ‘realizaciones’ de un sistema”, sino que el sistema es visto como una ‘construcción’ elaborada por los hablantes a partir de la actividad” (González Nieto, 2002: 52).

“La Lingüística Estructural y el Generativismo tenían como objeto de descripción la lengua o la competencia lingüística: el conocimiento del código de un idioma. La Lingüística de la Comunicación ha venido a demostrar que conocer una lengua es algo más amplio que la interiorización de las unidades y reglas” (Gutiérrez Ordóñez 1996: 6).

Para Littlewood, la competencia lingüística del hablante le capacita para producir nuevas frases que se ajusten a los significados que necesita expresar. Un análisis estructural se concentra en la descripción de cómo pueden combinarse los elementos lingüísticos, sin embargo, no es suficiente para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación. Como indica este autor “mientras la estructura de la oración

es estable y sólida, su función comunicativa es variable y depende de factores relacionados con la situación y con el entorno social” (Littlewood, 1996: 2).

Los tres son enfoques convergentes desde un análisis epistemológico, en una consideración global de los factores psico-socio-verbales que intervienen en la interacción. No obstante, se diferencian fundamentalmente en el papel que asignan al aprendiz inmigrante, a la sociedad de acogida como contexto de adquisición lingüística y a la población nativa en el proceso de adquisición de la L A.

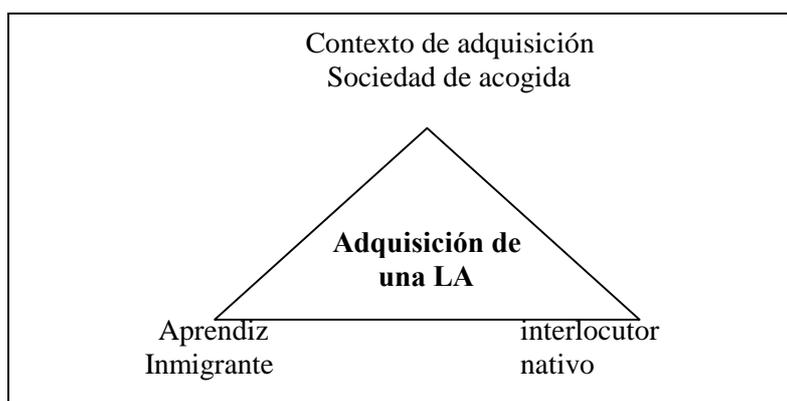


Gráfico 1. Contexto de adquisición de LA.

Así, el primero de los modelos analizados pone el énfasis en la idiosincrasia sociocultural de partida del aprendiz-inmigrante como elemento motor del acercamiento hacia los hablantes nativos, lo que desencadenaría el input necesario para la adquisición.

Acculturation as a remote cause brings the learner into contact with TL (Target Language) speakers. Verbal interaction with those speakers as a proximate cause brings about the negotiation of appropriate input which, then, operates as the immediate cause of language acquisition (Schumann 1986: 384).

Teniendo en cuenta que el Modelo de Aculturación de Schumann sólo es aplicable a contextos naturales de adquisición por su propia formulación, la sociedad de acogida y la población nativa son concebidas como elementos neutrales en la adquisición de una LA, resultando el propio aprendiz responsable único del aprendizaje. Como señalan Kramsch y McConnell-Ginet (2001), el uso significativo del lenguaje presupone una familiaridad social y cultural con comunidades que usan la lengua meta. Sin embargo,

it does not require that the student pass “as a cultural native (...)”. Indeed, sometimes the language will not be used for access to the culture of those who speak it natively but will primarily serve for communication with other non native speakers. Language is a social act, embedded in a web of social practices. Even native speakers from similar backgrounds do not always agree on the social meaning of what is said (or not said) and when (Kramsch y McConnell-Ginet, 2001: 5).

A la vez, el aprendiz es concebido en tanto que representante de un grupo migratorio con unas particularidades culturales determinadas que influyen de forma determinante¹⁵. No obstante, más allá de la acepción que el diccionario da a inmigrante como entrada léxica,

¹⁵ Para el Colectivo IOÉ (1999): “Esta cuestión guarda relación con el modo en que son percibidos, en general, los universos culturales. Si éstos aparecen como marcos simbólicos cerrados e inmutables, sólo cabe averiguar qué grado de «proximidad» existe entre distintos

Inmigrante, p.a. de **inmigrar**. Que inmigra. Ú.t.c.s.
Inmigrar. (Del lat. *immigrare*.) intr. Llegar a un país para establecerse en él los naturales de otro. Se usa especialmente hablando de los que forman nuevas colonias o se domicilian en las ya formadas.

(*Diccionario de la RAE Tomo II, 1169*)

El concepto mismo de “inmigrantes” constituye una categoría creada por la sociedad de acogida para clasificar a unos grupos que se autodefinen de forma distinta y que perciben antes su diferencia como emigrantes provenientes de regiones y culturas distintas que lo que tienen en común (Mayeur, 1997).

A su vez, cada grupo no supone sino una construcción arbitraria conformada a partir de multitud de referentes (El-Madkouri, 1999), como ponen de relieve diversos estudios sociológicos (Colectivo IOÉ, 1999; Checa y Soriano, 1999) al constatar cómo en las diversas colonias se produce una notable heterogeneidad sociocultural interna. Heterogeneidad fruto no sólo de la variabilidad que se da en toda sociedad, sino también de los cambios socioeconómicos en los que se encuentran inmersas las sociedades de origen.

Las familias inmigrantes, como cualquier grupo social, se ven afectadas por los cambios socioeconómicos que en sus propias sociedades de origen que están afectando a la estructura familiar y por los producidos por el contacto con la nueva sociedad (Gregorio 1996: 226).

Desde esta concepción, el aprendizaje a través de la interacción y la conversación se produciría entre aprendices inmigrantes y sus interlocutores nativos con similares líneas de interpretación, en oposición a los análisis actuales que inciden en la heterogeneidad lingüístico-discursiva que se da en toda sociedad (Casalmiglia y Tusón, 1999).

Las reglas y normas que sostienen el funcionamiento de las conversaciones y otras formas de interacción verbal no son universales varían de una sociedad a otra así como dentro de cada comunidad lingüística, en función de la edad, del sexo y del origen social o geográfico de los interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1995: 97).

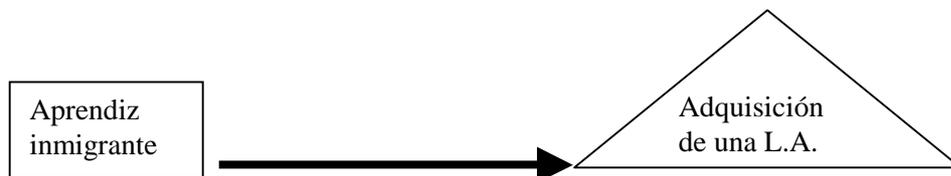


Gráfico 2. Modelo de aprendizaje.

12.1. Propuesta de Schumann (1978)

En el Proyecto ESF, por su parte, la interacción y la negociación entre interlocutores nativos y aprendices inmigrantes se produce en un entorno determinado, el

colectivos, situando a cada uno en una posición determinada dentro de una escala que va desde lo «próximo» hasta lo «inadmisible». Desde esta perspectiva habría grupos con los cuales se puede convivir, otros a los que se puede tolerar y algunos con los que resultaría imposible la convivencia. En cambio, si las culturas son percibidas como productos sociales, atravesadas por la pluralidad interna y sujeta a modificaciones en función de las circunstancias históricas, el «problema de las diferencias» deja de ser tan problemático. En primer lugar porque siempre existen elementos comunes que permiten un intercambio fluido; en segundo lugar, porque existen diferencias legítimas que permiten un enriquecimiento mutuo o bien una coexistencia no problemática. Y, en tercer lugar, porque las que son percibidas, en principio, como diferencias ilegítimas pueden ser negociadas a partir de un marco de reglas de juego negociadas” (Colectivo IOÉ, 1999: 49).

conversacional, dentro de un contexto más amplio como es la sociedad de acogida. Ambas vendrán determinadas, al menos en parte, por las características culturales desde las que parte cada interlocutor (Gumperz, 1982). “There are subtle differences in discourse organisation which are linguistically and for culturally determined, and which give even advanced learners an *accent*” (Perdue, 1993: 255).

El proceso de negociación no dependerá exclusivamente del aprendiz, sino también del papel que adopte su interlocutor; resultando la a comunicación, en estos casos, difícil por asimétrica. “Learners have a constant struggle to make meaning in a negative learning environment, where to admit to inadequate command of the TL is potentially face-threatening for them” (Perdue, 1993: 254).

Como señala Bourdieu (1985), el hecho de que en las sociedades existan diferencias y desigualdades se refleja también y de forma muy clara en el diferente y desigual acceso de las personas a los bienes lingüísticos y comunicativos.

Perdue y otros (1993) constatan que el *input* para la adquisición es la actividad discursiva, subrayando la importancia de la construcción de significados en colaboración. Esta visión de la creación del lenguaje concuerda con la Teoría de los andamiajes lingüísticos o *scaffolding* sostenida por Hatch (1978).

The input is not simply a stream of sounds to segment and analyse, and the success full learner strives to reduce the asymmetry of the encounter and to achieve a level of collaboration where shared knowledge may be overtly established (Perdue, 1993: 255).

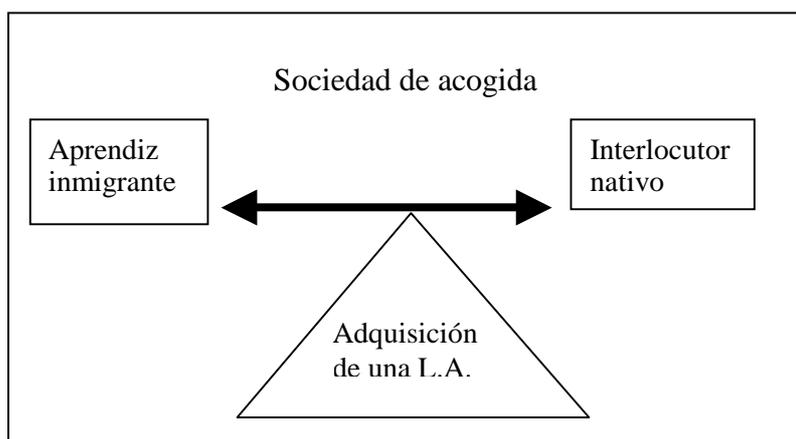


Gráfico 3. Modelo de aprendizaje de LA

12.2. Propuesta del Proyecto ESF (1993)

Por último, la propuesta de Norton (2000, 2002), no contempla sólo el bagaje cultural del aprendiz inmigrante y del hablante nativo sino que analiza el aprendizaje como una práctica social compleja, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado (Casalmiglia y Tuson 1999: 15).

Una práctica social en la que los aprendices hacen frente a la paradoja de que el aprendizaje de cómo comportarse apropiadamente en la interacción se consigue sólo a través de la interacción misma y, sin embargo, al aprendiz se le tiene en consideración en función de la manera en que participa en la misma (Bremer, Broeder, Roberts, Simonot y Vasseur, 1993). Por lo tanto, los aprendices se encuentran en una doble situación de desventaja por su limitada competencia en la lengua meta, así como por el desequilibrio de poder existente entre los aprendices y sus interlocutores.

Norton (2000) señala con relación a los malentendidos en la interacción:

It noted that adult immigrants are frequently subject to discrimination, which has a significant impact on social interaction. In addition, it addressed the fact

that misunderstandings between target language speakers and language learners can occur because of different culture-specific assumptions about the way social interaction should proceed at both a verbal and non-verbal level (Norton 2000: 40).

Norton da preeminencia a lo que Kerbrat-Orecchioni (1992) define como eje vertical, en su aplicación de los ejes de relación interpersonal a situaciones concretas de comunicación. Si el eje horizontal mide la distancia y la proximidad entre los interlocutores que interaccionan, el eje vertical determinaría la relación jerárquica entre ambos. Así, asume lo que Tanen (2001) define como variables subculturales. Es decir, el bagaje cultural definido no tanto en términos de lengua y cultura de partida sino más bien de conceptos como clase, edad y género. Estos elementos son los que interactúan en los diferentes contextos (textuales, relacionales e institucionales) y con los estilos conversacionales de cada uno de los interlocutores.

El contexto social influiría de dos formas indirectas (Spolsky 1989: 132): desempeña un papel determinante en el desarrollo por parte del aprendiz de un conjunto de actitudes motivadoras hacia la lengua objeto de aprendizaje, así como hacia sus hablantes; y determina el acceso del aprendiz a situaciones propicias para el aprendizaje y a oportunidades para que éste tenga lugar. En este sentido, la sociedad de acogida adquiere un rol preeminente en el proceso de adquisición lingüística.

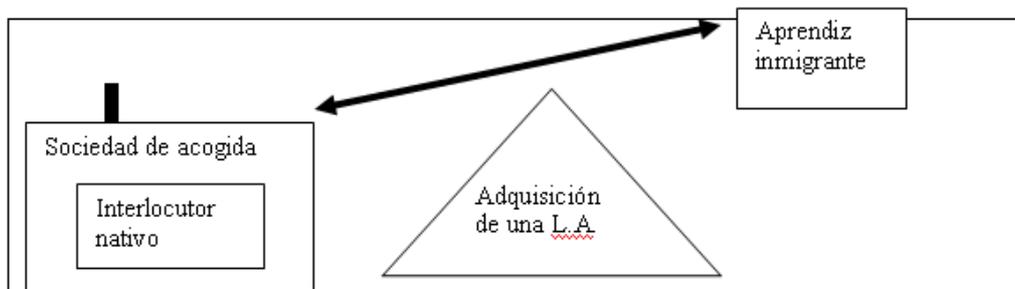


Gráfico 4. Modelo de aprendizaje de LA.

12.3. Propuesta de Norton (2000)

Se constata, pues, que en los estudios sobre la adquisición de lenguas de acogida se ha producido una marcada tendencia a incluir progresivamente no sólo parámetros de análisis sociolingüísticos sino también pragmáticos, en consonancia con las tendencias observables en el conjunto de los estudios de ASL. “Any given text can only be understood in the cultural context of a given discourse community and the immediate communicative context with its attendant purposes” (Bingham Wesche 1994: 246).

Este enfoque pragmático se observa tanto en el análisis de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje como en el estudio del desarrollo de la interlengua. Así, en el primer caso, por ejemplo, Sharwood-Smith (1999) señala que no resulta sorprendente que la pragmática haya experimentado un desarrollo en los estudios de ASL, ya que son también factores externos al aprendiz los que determinan el aprendizaje y realización en la L2. Desde un análisis de interlengua Klein (1986) sostiene que en los primeros estadios de aprendizaje éste es presintáctico, produciendo el aprendizaje estructuras oracionales gobernadas más por principios pragmáticos que por reglas sintácticas. Selinker y Douglas (1989), por su parte, defienden la idea de que la interlengua sólo es analizable en un contexto y que los aprendices desarrollan diferentes ILL según su “dominio del discurso”.

EL CONCEPTO DE LENGUA DE ACOGIDA EN LOS ESTUDIOS DE ASL			
ENFOQUES PARA EL ESTUDIO DE LAS LA EN LOS ESTUDIOS DE ASL	Enfoque grupal	Enfoque individualista	Enfoque postestructuralista / Crítico-social
TEORÍAS GENERALES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE L2 DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE ASL	Teoría nativista	Teoría interaccionista	Análisis Crítico del Discurso
PRINCIPALES REPRESENTANTES	Schumann (1978)	Proyecto ESF (1993)	Norton (2000)
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	La adquisición de la lengua de acogida depende directamente del grado de distancia social y de aculturación del grupo de origen.	El aprendiz, responsable del aprendizaje (características cognitivas y psicosociales). Las características del contexto de adquisición influyen en el proceso de adquisición.	El aprendizaje concebido como práctica social. Las relaciones de poder entre un nativo de L2 y el aprendiz. Características de las sociedades de acogida como contexto social, cultural e histórico de adquisición lingüística
MODELO LINGÜÍSTICO	Funcional o comunicativo	Funcional o comunicativo	Funcional o comunicativo
ELEMENTOS ELICITADOS			
	Schumann (1978)	Proyecto ESF (1993)	Norton (2000)
EL INMIGRANTE COMO APRENDIZ	Contemplado en tanto que integrante de un grupo, con unas características predeterminadas.	Contemplado como individuo.	Contemplado como individuo / y perteneciente a un grupo social en situación desfavorecida.
LA SOCIEDAD DE ACOGIDA COMO CONTEXTO DE ADQUISICIÓN	Contexto ideal de aprendizaje. (Spolsky 1989)	Contexto desequilibrado.	Concebida como marco de relaciones de poder entre nativos y población inmigrada.
LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA DE ACOGIDA	Fruto de factores innatos al aprendiz	Combinación de factores que condicionan el input y de mecanismos innatos al aprendiz.	Práctica social.

Tabla 2. Concepto de lengua de acogida en los estudios de ASL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHER, J. y GARCÍA, R. (1969). "The Optimal age to learn a Foreign Language". *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- BACHI, R. (1956). "A statistical analysis of the revival of Hebrew in Israel". *Scripta Hierosolymitan*, 3, 179-247.
- BINGHAM WESCHE, M. (1994). "Input and interaction in language acquisition", en Gallamenj, C. y Richards, B. J. (eds.). *Input and interaction in language acquisition*, 219-248. Cambridge: CUP.
- BLAS ARROYO, J. (1997): "Un caso extreme de adquisición de segundas lenguas: los pidgins. Caracterización sociolingüística", en OTAL, J. FORTANET, I. y CODINA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, 53-62. Castellón: U. Jaime I.
- BLOCK, D. (2000) "Language and Gender and ASL.", en SANTAEMILIA, J.; GALLARDO, B. y SANMARTÍN, J. (eds.). *Sexe i Llenguatge: La construcció lingüística de les identitats de gènere*, 49-75. Valencia: U. de Valencia.
- BREEMER, K.; BROEDER, P. y otros (1993). *Talking about people. A multiple case study of adult language acquisition*. Amsterdam. Swets & Zeitlinger.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal.
- BOURHIS, R. (1990). "Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency", en HARLEY; ALLEN, P.; CUMMINS, J. y SWAIN, M. (eds.). *The Development of Second Language Proficiency*, 134-145. Cambridge: CUP.
- BRUMFIT, Ch. (1991). "Language Awareness in teacher education", en JAMES, C. y GARRETT, P. (eds.). *Language Awareness in the Classroom*, 24-39. Londres: Longman.
- BROWN, H. (1980): *Principles of Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CAMERON, D. (1995). "Rethinking language and gender studies: Some issues for the 1990s", en MILLS, S. (ed.). *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*, 31-44. Londres: Routledge.
- CAMERON, D. (1996). "The language-gender interface: challenging co-optation.", en BERGVALL, V.; BING, J. Y FREED, A. (eds.). *Rethinking Language and Gender Research*. Londres: Longman.
- CARRILLO, E. y DELGADO, L. (1998). *El entorno, los instrumentos y la evolución de la política de inmigración en España (1985-1996)*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- CAZDEN, C.; CANCINO, E.; ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J. (1975). *Second Language acquisition sequences in children, adolescents and adults*. Informe final del National Institute of Education. Wahington DC.
- CENOZ, J. (2000). "Research on multilingual acquisition", en CENOZ, J. y JESSNER, U. (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ Y PERALES (2000). "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en MUÑOZ, C. (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, 109-122. Barcelona: Ariel.
- CHECA, F. y SORIANO, D. (eds.). *Inmigrantes Entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*, 17-32. Barcelona: Icaria, Antrazyt.
- CHOMSKY, N. (1959). "Review of B.F. Skinner, Verbal Behavior", *Language*, 35, 26-5.
- CLASHEN, H. (1980). "Psycholinguistic aspects of L2 acquisition", en FELIX, S. (ed.). *Second language development*, 57-79. Tubinga: Gunter Nar.

- CLASHEN, H.; MEISEL, J. y PIENEMANN, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb Ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- COLECTIVO IOÉ (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Patronat Sud-Nord /U de Valencia.
- CORDER, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- DAVIS, K (1995). "Qualitative Theory and Methods In Applied Linguistic Research", *TESOL Quarterly*, 29, 427-454.
- DITMAR, N. (1982). "Ich fertig arbeite - nicht mehr spreche Deutsch: Semantische Eigenschaften pidginisierter Lernervarietäten des Deutschen". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 45, 9-34.
- ECKERT, P. y MCCONNELL-GINET, S. (1992). "Communities of practice: Where language, gender and power all live", en HAL, K.; BUCHOLTZ, M. y MOONWOMON, B. (eds.). *Locating power: Proceedings of the second Berkeley Women and Language Conference*, 89-99. Berkeley: Berkeley Women and Language Group.
- ECKERT, P. y MCCONNELL-GINET, S. (1995). "Constructing meaning, constructing selves: Snapshots of language, gender, and class from Belten High", en MILLS, S. (ed.). *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*, 469-507. Londres: Routledge.
- ELLIS, R. (1985). *Second Language acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- EL-MADKOURI, M. (1999). "Problemas de enseñanza - aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo", en CEREZAL, F. (ed.). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- EL-MADKOURI, M. (2001). "Idioma, causa y efecto de integración social". Nueva Revista, 74, marzo-abril.
- EL-MADKOURI, M. Y SOTO ARANDA, B. (2005). "La adquisición de la lengua de acogida: el caso de los marroquíes en España", en *Revista de Occidente*, nº 287, abril, Monográfico Las fronteras del futuro. Inmigración, lengua e Identidad. 30-50.
- EHRlich, S. (1997). "Gender as social practice: Implications for second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 194: 421-446.
- EXTRA, G. (1993). "Language acquisition, shift and loss in immigrant minority groups in Europe", en KETTERNANN, B. y WIEDEN, W. (eds.). *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 363-375.
- FERGUSON, C. (1975). "Towards a characterization of English Foreigner Talk". *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.
- FERNÁNDEZ, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FORTANET, I.; ALEJO, R.; SIERRA, L. AGUADO, G. y PIQUÉ, J. (1997). "Situación actual de las lenguas para fines específicos", en OTAL, J. FORTANET, I. Y CODINA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, 277-282. Castellón: U. Jaime I.
- GARCÍA MARCOS, F. (1996). "Sobre el estatus teórico de la interlengua, sociolingüística y enfoque comunicativo", en *REALE*, 43-51.
- GIACOBBE (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction études sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris: C.N.R.S.
- GILBERT, G. (1981). "Discussion of Two perspectives on pidginizations and Second Language Acquisition", en ANDERSEN, RW. (ed.). *New dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley: Newbury House.

- GONZÁLEZ NIETO, L. (2002). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- GREGORIO, C. (1996). "Familia y entorno social migratorio: Dos instancias socializadoras en conflicto", en LÓPEZ, B. (dir.). *Atlas de la inmigración marroquí en España*, 226-227. Madrid: UAM.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: CUP.
- GUTIERREZ, S. (1996). "Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera", en MONTESA, S. y GOMIS, P. (eds.). *Tendencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso de ASELE*, 5-31. Málaga: ASELE.
- GUUS, E. y MITTNER, M. (eds.) (1984). "Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants". *Tilberg Studies in Language and Literature*, 6. Tilberg: Tilberg University.
- HATCH, E. (1978). "Discourse analysis and second language acquisition", en HATCH, E. (ed.): *Second language acquisition: A book of readings*, 401-475. Rowley: MA. Newbury House.
- HATCH, E.; FLASCHNER, V. y HUNT, L. (1986). "The experience model and language teaching", en DAY, R. (ed.) *Talking to Learn*, 5 - 22. Rowley, MA, Newbury House.
- HERMANN, G. (1980): "Attitudes and success in children's learning of English as second language: the motivational versus the resultative hypothesis", *English Language Teaching Journal*, 3, 247-254.
- HOLM, J. (1988-1989): *Pidgins and Creoles* (2 vols.). Cambridge. CUP.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. (1997). "Panorama de los estudios de adquisición de L2", en OTAL, J.L.; FORTANET, I. y CODINA, V. (eds). *Estudios de lingüística aplicada*, 91-98. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- KELLEY, I. (1982). *Interlanguage variation and social/psychological influences within a development stage*. Tesis de MA en TESL, University of California at Los Angeles.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1995). "Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnelles", en VERONIQUE, D. y VION, R. (ed.). *Modèles de l'interaction verbale*, 97-111. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- KHELLIL, M. (1991). *L'intégration des maghrébins en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- KLEIN, W. y DITMAR, N. (1979). *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer.
- KLEIN, W. y PERDUE, C. (1993). "Concluding remarks", en PERDUE, C. (ed.). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Volume II. The results, 253-272. Cambridge: CUP.
- KRAMSCH, C. y MCCONNELL-GINET, S. (2001). "(Con) textual Knowledge in Language Education", en KRAMSCH, C. y MCCONNELL-GINET (eds.). *Text and Context. Cross - Disciplinarily Perspectives on Language Study*. Toronto: D.C. Heath & Co.
- KRASHEN, S. (1977). "The monitor model for adult second langue performance", en BURT, M.; DULAY, H. y FINOCCHIARO, M. (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- LERAT, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- LICERAS (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- LIN, Y. H. y LLOBERA, N. (1994). "Un análisis empírico de la estabilización /fossilización. La auto-corrección en unos residentes de larga estancia", en *Actas del XII Congreso de AESLA*. Barcelona.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: CUP. Traducción de Fernando García Clemente.
- LONG, M. (1980): "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". *Language Learning*, 30, 1-42.
- LONG, M. (1985). "A role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching", en KENNETH HYLSTENSTAM, K. Y MANFRED PIENEMANN, M. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, 77 - 100. Londres: Multilingual Matters.
- MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- MAYEUR, C. (1997). "Discursos y prácticas migratorias: Contradicciones, hipocresías y efectos perversos de las políticas actuales". *Migraciones*, 2, 9-26.
- MCLAUGHLIN, M. (1985). *Second-Language acquisition in Childhood: V 2. School -Age Children*. (2nd edition). Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MCLAUGHLIN, M. (1991) (1987). *Theories of Second Language Learning (Second Language Acquisition)*. New York: Routedge Capman and Hall.
- MEISEL, J. (1980). "Linguistic simplification", en FELIX, S. (ed.). *Second language development: trends and issues*. Tübingen: Narr.
- MEISEL, J. (1987). "Strategies of Second Language Acquisition: more than one kind of simplification", en ANDERSEN R.W. (ed.). *Pidginization and Creolization as Language acquisition*, 12-157. Newbury House: Rowley Mass.
- MEISEL; CLASHEN y PIENEMMAN (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1995). "La educación intercultural, hoy". *Didáctica*, 7, 217-240.
- NORTON, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change Person*. Essex: Education Limited.
- NORTON, B. (2002). "Non-participation, imagined communities and the language in the classroom", en BREEN, M. (ed.). *Thought and Action in Second Language Learning*, 159-171. Londres: Longman.
- NORTON, B. y TOOHEY, K. (2001). "Changing Perspectives on Good Language Learners", *Tesol Quaterly*, vol. 35, 2, verano, 307-322.
- PERDUE, C. (1993). *Second Language Acquisition by Adults Immigrants: A Field Manual*. Rowley Mass: Newbury House.
- PICA, T. y DOUGHTY, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities", en GAS, S. y MADDEN, C. (eds.). *Input in second language acquisition*, 115-135. Rowley Mass: Newbury House.
- PICA, T.; HOLLIDAY, L.; LEWIS, N. y MORHENTHALER, L. (1989). "Comprehensible input as an outcome of linguistic demands on the learner", *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1), 63-99.

- PROVENSAL, D. (1999). "¿De qué migraciones hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales", en CHECA, F. y SORIANO, D. (eds.). *Inmigrantes Entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*, 17-32. Barcelona: Icaria, Antrazyt.
- ROCKHILL, K (1987^a). "Literacy as threat/desire: Longing to be somebody", EN GASKILL, J. y MCLAREN, A. (eds.): *Women and Education: A Canadian Perspective*, 315-31. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.
- ROCKHILL, K (1987^b). "Gender, language and the politics of literacy", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2).153-67.
- ROCKHILL, K. (1994). "Gender, Language and the Politics of Literacy" en MAYBIN, J. (ed). *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- SCHMIDT, R. (1983). "Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence.", en WOLFSON, N. y JUDD, E. (eds.). *Sociolinguistics and Language Acquisition*, 137- 74. Rowley Mass: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1975). "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning*, 25, 209-235.
- SCHUMANN, J. (1978^a). "The acculturation model for second language acquisition", en GRINGAS, R. (ed.). *Second Language Acquisition Research and Foreign Language Learning*, 163-178. Rowley Mass: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1978^b). *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1978^c). "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition". *Language Learning*, 28.
- SCHUMANN, J. (1978^d). "The acculturation model for second language acquisition", en GINGRAS, R. (Ed.). *Second language acquisition research and foreign language teaching*, 27 -50. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- SCHUMANN, J. (1978^e). "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition", en RICHARDS, J. (ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning and Teaching*, 163-78. Rowley Mass: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1986). "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- SELINKER, L. y DOUGLAS, D. (1989). "Research methodology in contextually-based second language research". *Second Language Research*, 5, 93-126.
- SHARWOOD, M. (1999) (1994). *Second language learning: Theoretical Foundations*. Londres: Longmann.
- SHRESTA, T.B. (1998). "Instruction and exposure: how do they contribute to second language acquisition?" *Foreign Language Annals*, 31,231-240.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, 10, 209-231.
- SLAVOFF, G. y JOHNSON, J. (1995). "The effects on age on the rate of learning a second language". *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1-16.
- SOTO ARANDA, B. (2002). "La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: Marco de análisis y perspectivas", en *Quaderns Digitals*, 25. <<http://www.quadernsdigitals.net>>.
- SOTO ARANDA, B. (2003^a). "Nuevos ámbitos de actuación para la ELFE en España", en DURÁN, P. y OTROS (eds.). *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: U.P.M.
- SOTO ARANDA, B. (2003^b). "Variables en la adquisición de una lengua segunda (L2) como lengua de acogida (LA) en contextos académicos", en VVAA (2003). *Perspectivas*

teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos, 393-409. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.

SOTO ARANDA, B. y EL-MADKOURI, M. (2002). "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma". *Estudios de Lingüística*, 16, 103-109. Universidad de Alicante.

SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: OUP.

STAUBLE, A. (1980). "Acculturation and second language acquisition", en SCARELLA, R., y KRASHEN, S. (eds.). *Research in second language acquisition*, 43-50. Rowley Mass: Newbury House.

STAUBLE, A. (1981). *A comparative study of a Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum: verb phrase morphology*. Thesis de Ph. D., inedited, University of California at Los Angeles.

SUNDERLAND, J. (2000). "Issues of language and gender in second and foreign language education". *Language Teaching* 33/4, 203-223.

SWAIN, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development", en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.). *Input and Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley Mass: Newbury House.

TANNEN, D. (2001). "Rethinking Power and Solidarity in Gender and Dominance", en KRAMSCH, C. y MCCONNELL-GINET (eds.). *Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Toronto: D.C. Heath & Co.

TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en MUÑOZ, C. (ed.). *La adquisición de una lengua segunda en el aula*, 80-105. Barcelona: Ariel.

TAYLOR, D. (1999). "The Social Psychology of Racial and Cultural Diversity: Sigues of Assimilation and Multiculturalism". *The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*.

VERMEER, A. (1986). *Tempo en struktur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkanse kinderen*. Tilburg University (diss.).

VINIKAS, B. y REA, H. (1993). "La politique des immigrés en Belgique", en MARTINELLO, M. y DE BOECK, M. (ed.). *Migration et minorités ethniques dans l'espace européen*. Bruxelles: U. De Bruxelles.

VON STUTTERHEIM, C. (1986). *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.

VON STUTTERHEIM, C. (1991). "European Research on Second Language Acquisition", en FREED, B. (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, 135-155. Health & Co.