



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Tipología lingüística y adquisición de segundas lenguas: la hipótesis del mercado tipológico

Alumno/a:

Tutor/a: Prof. D. Ventura Salazar García
Dpto.: Filología Española

Julio, 2021

Resumen:

A lo largo de este trabajo se estudia tanto los conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas por parte de autores como Krashen y Stern; como las diferentes teorías relevantes a lo largo de la historia que hacen referencia al proceso de adquisición de segundas lenguas. Finalmente, se expone de una forma más concreta la evolución desde la hipótesis clásica del análisis contrastivo a la versión más innovadora propuesta por Eckman, la cual se basa en el concepto tipológico de diferencial de marcación.

Palabras clave: Hipótesis del marcado tipológico, marcado, análisis contrastivo, adquisición y aprendizaje.

Abstract:

Throughout this dissertation, the concepts of acquisition and learning of second languages are studied by authors such as Krashen and Stern; as the different significant theories throughout history that refer to the process of acquiring a second languages. To conclude, it is exposed in detail the evolution from the classical contrastive analysis hypothesis to the innovative Eckman's contrastive analysis hypothesis based on the typological concept of markedness differential.

Key words: Markedness differential hypothesis, markedness, contrastive analysis, acquisition and learning.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Objetivos y metodología.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1. Enseñanza de lenguas.....	6
3.2. Estudio de los conceptos adquisición, aprendizaje e interlengua.....	6
4.2.1. Conceptos de adquisición y aprendizaje de Krashen	7
4.2.2. Conceptos de adquisición y aprendizaje de Stern	9
4.2.3. El papel de la interlengua en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.	10
3.3. Recorrido histórico de las distintas teorías de la enseñanza de lenguas.....	10
4.3.1. Método gramática traducción.....	11
4.3.2. Movimiento de reforma.....	11
4.3.3. Método directo.....	12
4.3.4. Enfoque oral.....	12
4.3.5. Enfoque audiolingüe.....	13
4.3.6. Paradigma comunicativo.....	14
3.4. Análisis contrastivo.....	14
3.5. Hipótesis del marcado tipológico.....	17
6. Conclusiones.....	20
7. Bibliografía.....	22

1. Introducción.

Este trabajo tiene como propósito llevar a cabo el análisis descriptivo de diversas teorías lingüísticas acerca de la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas.

Para ello, como se verá más adelante, se han propuesto diversos apartados en los que tratar temas como la aclaración de conceptos, exposición de teorías de adquisición relevantes a lo largo de la historia y finalmente, la exposición de los dos principales objetos de estudio de este trabajo.

El interés personal por este ámbito de estudio se debe a la importancia que actualmente tiene el aprendizaje de segundas lenguas para lograr la comunicación con otros hablantes con el objetivo de viajar, comunicarnos o incluso buscar trabajo.

2. Objetivos y metodología.

En el presente trabajo se pretenden buscar diversos objetivos a través de una investigación contrastada bibliográficamente a partir de las teorías expuestas de varios investigadores que tratan el tema de adquisición de segundas lenguas.

Por un lado, se propone un apartado inicial en el que se trata el estudio de autores como Krashen y Stern, que estudian en su obra el término de “adquisición” y “aprendizaje” que muchas veces produce una controversia en algunos investigadores.

Por otro lado, se ha expuesto brevemente un recorrido histórico de los movimientos de diversas teorías del proceso de adquisición de segundas lenguas que han sido relevantes para futuras investigaciones de sus contemporáneos.

Finalmente, en los últimos apartados del estudio se ha expuesto la hipótesis del análisis contrastivo y, posteriormente, la hipótesis del marcado tipológico de Eckman. La hipótesis del análisis contrastivo va a ser crucial para lograr entender la propuesta posterior de Eckman ya que servirá como base. Eckman realmente logra mejorar el análisis contrastivo ya que detecta que no solo es relevante la importancia del error, sino que, además, esto puede predecirse y además graduarlo con la marcación tipológica.

La metodología aplicada para lograr los objetivos expuestos previamente consiste en la lectura de las aportaciones de Krashen, Stern, Eckman, junto otras investigaciones, con el fin de hacer una exposición clara y contrastada de los contenidos expuestos en el marco teórico.

3. Marco teórico

A lo largo de este punto se expondrá con el contenido del presente estudio indicado en los puntos anteriores. Para ello, se ha organizado en diferentes apartados.

3.1. Enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas es de gran importancia en el panorama actual de enseñanza ya que vivimos en un mundo conectado, por tanto, no es de extrañar que dicho aprendizaje se fundamental para lograr comunicarnos y, al mismo tiempo, aprender una nueva cultura.

El concepto de cultura en la lengua ha sido discutido por varios profesionales, asimismo, en el artículo “lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE” de Sara Robles Ávila, se dedica un apartado en el que hace una diferenciación detallada sobre este concepto. Atendiendo a dicho artículo, por lo tanto, la cultura en la lengua guardaría relación con el empleo de unos determinados esquemas lingüísticos, formas o estructuras que manifiestan unos rasgos culturales específicos (Robles Ávila, 2002: 721). El idioma español es un ejemplo claro de esto ya que existe una diferencia entre el español hablado en la península con las fórmulas de tratamiento de tercera persona respecto al hablado en Hispanoamérica.

Sin embargo, este fin de aprendizaje de una nueva cultura no es el fin principal de muchos aprendientes de segundas lenguas, ya que como vemos en el artículo de Rafael Rodríguez-Ponga: “muchos alumnos se interesan por conocer la lengua, como instrumento de comunicación, pero no por la cultura que se expresa en ella. Aquí vemos que los alumnos españoles de inglés o francés quieren saber el idioma por razones prácticas, generalmente, no porque estén interesados en conocer la obra de Shakespeare o Molière” (Rodríguez-Ponga, 2012: 136).

3.2. Estudio de los conceptos adquisición, aprendizaje e interlengua.

En esta empresa de aprendizaje de segundas lenguas han sido multitud de estudios los que han intentado mejorar o describir la manera adecuada en la que un aprendiente asimila un idioma. Esto ha traído a colación varias problemáticas, como la necesidad de delimitar barreras en conceptos como lo son el de aprendizaje y adquisición.

Algunos estudios relacionan el concepto de adquisición al proceso que hace el hablante desde que nace, esta tiene una serie de características concretas, pero especialmente es la que el hablante prefiere para la comunicación. En esta lengua el hablante es competente oralmente y tiene como objetivo el perfeccionamiento de habilidades comunicativas. Por lo contrario, la

adquisición de segundas lenguas tiene como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa lo más cercana posible a la de la lengua materna y, para esto, es necesario el uso de estrategias y metodologías específicas como las que veremos más adelante. Sin embargo, en algunos casos, también se puede hablar de la adquisición de una segunda lengua en aquellos escenarios en los que el hablante vive una situación de inmersión similar a la de la lengua materna. Esto puede ocurrir en casos en los que el hablante pasa largas temporadas de inmersión en una zona geográfica concreta de habla extranjera.

4.2.1. Conceptos de adquisición y aprendizaje de Krashen

Uno de los más reconocidos en este ámbito son los diversos estudios del lingüista Stephen Krashen. Este autor se preocupó una larga parte de su vida en estudiar e investigar acerca de la adquisición de las segundas lenguas, entre otros. Además, fue quien estableció una primera división entre los conceptos entre adquisición y aprendizaje como veremos más adelante. Estas teorías han sido rebatidas en recientes estudios por otros investigadores debido a la ausencia de matices.

Haciendo referencia al modelo de input ¹ de Krashen, es necesario decir que se concentra en cinco hipótesis diferentes. Las hipótesis serían las siguientes:

1. Distinción entre adquisición y aprendizaje.
2. Input.
3. Monitor.
4. Orden natural.
5. Filtro afectivo.

Cada una de estas teorías, a pesar de pertenecer a un mismo conjunto, se valoran de forma independiente. Actualmente, algunas de estas hipótesis no se consideran aptas y por lo tanto habría que modificarlas o actualizarlas.

En la teoría del monitor, Krashen se centra en la adquisición de las segundas lenguas, especialmente en adultos. En esta hipótesis habla de dos sistemas independientes e interrelacionados para desarrollar la capacidad de segundas lenguas: por un lado, el aprendizaje del lenguaje consciente y, por otro, la adquisición de lenguaje subconsciente; este último, según Krashen, jugaría un papel muy importante en el proceso. (Krashen, 1981: 12)

¹ En algunas ocasiones también se encuentra referida como el modelo del monitor ya que la hipótesis del monitor es la más famosa, sin embargo, esto no sería acertado del todo, ya que el propio Krashen especifica que la hipótesis del input es la más importante de las cinco que conforman su modelo.

Sin embargo, en un capítulo titulado “uso del monitor” propone las condiciones óptimas que se deben de producir en un aprendiente de segunda lengua para que se produzca el uso correcto del monitor. Sin embargo, el propio Krashen indicará en su estudio que cumplir esto ocurre de una manera artificial:

1. Successful Monitor users edit their second language output when it does not interfere with communication.
2. This editing results in variable performance, that is, we see different types and amounts of errors under different conditions. Monitoring generally improves accuracy levels, and as we have noted above, under edited conditions, where attention is on form, we no longer see the child's "natural" difficulty order.
3. Monitor users show an overt concern with "correct" language, and regard their unmonitored speech and writing as "careless".

(Krashen, 1981: 12)

Tras esto, propone tres tipos de “usuarios” del monitor, y los nombra como “the optimal”, “the overuser” y, finalmente, “the underuser”.

Table 1. Individual variation in Monitor use

Monitor user	Spoken style	Uses conscious rules?	Personality type
Optimal	-Hesitant	Yes	
Overuser	+Hesitant	Yes	Self-conscious
Underuser	-Hesitant	No*	Outgoing

Figura 1. Extraída de *Acquisition and learning*, Krashen (1981:18)

Como podemos ver en la tabla extraída del estudio realizado por Krashen, los primeros estudiantes tendrán mayor fluidez en la comunicación y un uso consciente de reglas gramaticales. El segundo grupo lo asociará a un aprendiente obsesionado con la aplicación correcta de las reglas y por tanto esto influirá a la hora de comunicarse ya que tendrá que hacer un ejercicio mental forzado. Finalmente, el último grupo lo asocia con un usuario inmigrante el cual tendrá como objetivo principal la comunicación en un idioma no nativo con poca consciencia del uso de reglas gramaticales.

Haciendo referencia de la hipótesis sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje, recogemos la catalogación que hace este autor sobre cada uno de ellos. En su estudio, dice que ambas son sistemas independientes y diferenciados en el proceso de apropiación de una segunda lengua. Por lo tanto, podemos recoger que la adquisición consiste en un proceso subconsciente

del hablante, lo mismo que ocurriría en los hablantes inmigrantes; y, por otro lado, el aprendizaje sería aquel proceso del hablante que ejecutaría de forma consciente.

Como vemos, Krashen hace un estudio algo determinante de estos estudios como si no hubiera margen de interrelación entre ambos, en este momento muchos estudios relacionados con la psicolingüística demuestran que la adquisición y el aprendizaje no es un proceso parcial, sino más bien un estudio interdisciplinar y conjunto.

Por lo tanto, la enseñanza de segundas lenguas podría considerarse un proceso multimodal por el cual un estudiante adquiere una lengua por aquella vía por la que se siente más cómodo. En todo esto la cuestión es que el modelo de adquisición o aprendizaje que se le dé a un alumno ponga en el eje la comunicación, pero también de espacio a la reflexión formal de la lengua. Una falacia sería pensar que el alumno va al aula con el objetivo de comunicarse ya que el aula es realmente un espacio de aprendizaje, no de comunicación. Lo que se debería de fomentar en el aprendizaje es la comunicación fuera del aula y el uso constante de la lengua que se pretende aprender.

4.2.2. Conceptos de adquisición y aprendizaje de Stern²

Otros estudios como el de Stern también hablan sobre el complejo proceso de la adquisición y enseñanza de una segunda lengua. De una forma general, relacionan la adquisición de una segunda lengua con los diversos factores afectivos y motivacionales. Este modelo “es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables” (Mayor, 1994: 31).

En su libro *Fundamental concepts of language teaching* en el propio índice ya vemos una organización que clasifica aquellos conceptos que influyen en este proceso de adquisición y enseñanza de una segunda lengua como lo son el concepto de lengua, sociedad, aprendizaje y enseñanza.

² H H Stern fue jefe del Centro de Idiomas Modernos en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario de 1998 a 1981 y Profesor Emérito en el Departamento de Currículo del mismo Instituto de 1981 a 1987. Es autor de *Issues and Options in Language Teaching* y *Fundamental Concepts of Language Teaching* publicado por Oxford University Press.

4.2.3. El papel de la interlengua en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Habiendo tratado los puntos anteriores es necesario hablar del papel de la interlengua en el proceso de adquisición de una segunda lengua. El papel de la interlengua ha sido muy estudiado a lo largo de estos últimos años por diversos investigadores.

Para empezar, es importante lograr una definición clara de lo que nos referimos cuando hablamos de interlengua. Como podemos leer en el estudio de Pablo Deza Blanco, Ellis (1997) habla del concepto de interlengua e la siguiente manera: “L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner 's LI but is also different from it and also from the target language” (Deza Blanco, 2009: 337). Esta definición se asemeja a la que encontramos en el libro *La transferencia lingüística: perspectivas actuales* en la cual se nos dice que es “un sistema lingüístico diferente e independiente tanto de la L1 como de la L2 pero relacionado con ambas a través de la percepción del aprendiz” (Alonso Alonso, 2020: 13).

Este concepto ya fue tratado por investigadores como Nemser (1971) o Corder (1981) con otra terminología, el primero lo trata como sistema aproximativo y el segundo competencia transicional. La base de esto reside en que Corder asume que la lengua del aprendiz es direccional y Nemser ignora la existencia de la fosilización. Sin embargo, fue Selinker quien finalmente le dio fundamento teórico a esta hipótesis y articuló los principios de la interlengua (Alonso Alonso, 2020: 13).

Como decíamos, la interlengua adquiere una serie de características como por ejemplo la creación de nuevas formas que no existen ni en la lengua materna ni en la meta; además, podemos hablar de ambigüedad ya que en muchas ocasiones el aprendiz reproduce cosas inteligibles. (Alonso Alonso, 2020: 14)

El descubrimiento de la interlengua ha ayudado para entender y profundizar en el área de la transferencia que hacemos de un idioma a otro a la hora de aprender un nuevo idioma.

3.3. Recorrido histórico de las distintas teorías de la enseñanza de lenguas.

La búsqueda de una buena metodología enfocada a la enseñanza de segundas lenguas por diversos lingüistas y teóricos ha llevado a poder explicar actualmente la evolución de dichas metodologías y cómo el contexto de estas ha influido en su

configuración. Muchas de ellas han sido clave en la mejora de sus posteriores hasta tal punto que en la actualidad algunas ya se cuestionan en algunos aspectos.

El motivo principal de este punto es la de realizar un recorrido histórico de las diversas teorías para lograr entender de una forma más completa el nacimiento de la teoría fundamental de este trabajo, el análisis contrastivo y su derivación posterior a la hipótesis del análisis contrastivo de Eckman.

4.3.1. Método gramática traducción.

En el siglo XVIII en Prusia encontramos el método gramática-traducción el cual se basa principalmente en la enseñanza de lenguas clásicas. Este método conquistó la enseñanza de idiomas desde 1790 hasta prácticamente 1950 tanto en Europa como en América (Bonilla Carvajal, 2013: 246)

El procedimiento se basa en la explicación detallada de reglas gramaticales por parte del profesor y la “memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario” (Bonilla Carvajal, 2013: 243) por parte de los estudiantes.

Este método ha sido fuertemente criticado a lo largo del tiempo por diversos teóricos como Kelly (1969), Freeman (2000) o Stern (1983), entre otros. El motivo principal ha sido la imposibilidad de esta teoría a la hora de lograr habilidad en la destreza oral. En oposición, en el artículo citado anteriormente del doctor Andrés Bonilla (2013), replantea las diversas creencias infundadas sobre este método y expone el concepto en el que este método no tiene como objetivo la comunicación en dicha lengua sino un objetivo más histórico.

4.3.2. Movimiento de reforma.

En busca de dar solución a problemas sociales³, surge en el siglo XIX el movimiento de reforma. Este no era otra cosa que la enseñanza de una lengua meta a estudiantes de diferente lengua materna. Teniendo en cuenta que la L1 era diferente en cada aprendiz, no es de extrañar que el punto fuerte de esta parte de la destreza lingüística.

³ El movimiento de reforma originariamente surge para dar solución en la enseñanza de una lengua meta a extranjeros inmigrantes. El objetivo principal de estos aprendices sería el de comunicarse en un nuevo país desconocido para encontrar trabajo e insertarse.

Este movimiento científico refleja los inicios de la lingüística aplicada ya que a diferencia del método de gramática-traducción, los especialistas fundamentos teóricos. La base de este método son las siguientes:

- a) Primacía concedida a la lengua hablada y a las destrezas lingüísticas orales en general;
- b) los alumnos han de escuchar la lengua primero antes de que les sea presentada de forma escrita;
- c) el léxico debe presentarse en oraciones, y estas dentro de contextos significativos y no de forma aislada, como si fuesen elementos desconectados;
- d) las reglas gramaticales solo deben enseñarse después de que el estudiante haya practicado los puntos gramaticales en un contexto, es decir, de forma inductiva; y
- e) se ha de evitar la traducción, aunque sí es posible utilizar la lengua materna para explicar el significado de palabras nuevas o comprobar que el estudiante ha entendido.

(Palacios Martínez *et al.* 2019)

4.3.3. Método directo.

A finales del siglo XIX nace el método directo⁴ en contraposición del método gramática traducción y su inactividad en la intención comunicativa.

La base de este método es evitar la traducción, por lo tanto, el modelo de enseñanza parte de la reflexión de la lengua meta en un contexto de situaciones de la vida cotidiana o determinados temas específicos como, por ejemplo: el tiempo, los animales... Este método intenta imitar la adquisición de la lengua materna.

4.3.4. Enfoque oral.

El enfoque oral es definido por Clarens como “una filosofía de trabajo que tiene como finalidad la adquisición de la competencia comunicativa desde una vertiente exclusivamente oral de la lengua extranjera objeto de estudio [...] Todas las actividades y tareas propuestas se realizarán única y exclusivamente usando la lengua meta” (Clarens, 2017: 6)

⁴ En algunos artículos llamado método natural.

Este enfoque está influido por el método directo lo que diferencia uno del otro es la base teórica, ya que el enfoque oral establece una clasificación de aquello que se va a enseñar en el aula.

4.3.5. Enfoque audiolingüe.

Durante los años 30 y 50, el enfoque audiolingüe o audiolingual ha tenido gran auge sobre todo en Estados Unidos. Se influye en el estructuralismo y la teoría de la descripción de Bloomfield (1933). El proceder principal de este enfoque es lograr una buena comprensión y comunicación oral principalmente dejando en un segundo plano la lectura y la escritura.

Sus características fundamentales son las siguientes:

- a) Teoría de la lengua. La lengua es un sistema de estructuras gobernado por reglas y organizado jerárquicamente.
- b) Teoría del aprendizaje. Se insiste en la formación de hábitos como base del aprendizaje y en el hecho de que la práctica de las destrezas orales debe preceder a las escritas.
- c) Objetivos. Para lograr un dominio de la lengua como el del hablante nativo, las estructuras lingüísticas (sonidos, morfemas, etc.) han de presentarse de forma controlada.
- d) programa. Presentación controlada y graduada de elementos lingüísticos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos, recurriendo al análisis contrastivo entre la lengua materna y la segunda lengua.
- e) Actividades. Memorización de diálogos y ejercicios de repetición.
- f) Papel del alumno. Al alumno se le adiestra para producir el comportamiento esperado.
- g) Papel del profesor. El docente actúa como modelo a imitar por parte del alumno y controla en todo momento la dirección y el ritmo de la enseñanza.
- h) Materiales didácticos. Estos han de estar orientados hacia el profesor, que podrá utilizar cintas de audio y medios visuales.

(Palacios Martínez *et al.* 2019)

Este método está relacionado con “la Segunda Guerra Mundial, ya que el ejército americano necesitaba disponer de hablante de varias lenguas extranjeras en poco espacio de tiempo. De esta forma, se buscó urgentemente un método rápido y seguro para la

adquisición de las lenguas y, para ello, se contrataron lingüistas e informantes nativos”
(Alcalde Mato, 2011: 14).

4.3.6. Paradigma comunicativo.

Esta metodología nace en los años 70 como reacción a enfoques basados en la gramática. El paradigma comunicativo se basa en teorías funcionalistas, sociolingüistas y pragmáticas, por lo tanto, podría decirse que se incorpora una base científica más estable. El objetivo principal es conseguir una competencia comunicativa competente en el hablante y para lograr esto en las clases el alumno va a tener mayor protagonismo frente otras metodologías.

Johnson (1982) hace un resumen de los principios básicos de esta metodología:

- a) atención a un uso del lenguaje apropiado a la situación concreta;
- b) énfasis en el mensaje;
- c) intento real de simular procesos psicolingüísticos;
- d) importancia prestada a aquellas destrezas que supongan correr riesgos en el uso de la lengua; y, por último,
- e) desarrollo de técnicas de práctica de producción libre.

(Palacios Martínez *et al.* 2019)

3.4. Análisis contrastivo.

El análisis contrastivo es una corriente perteneciente a la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX, con la publicación de las obras de los autores Fries (1945), Weinreich (1953) y Lado (1957). En sus orígenes, el marco de estudio proporcionado por el Análisis Contrastivo, tuvo objetivos pedagógicos. Lado en su libro sintetiza las ideas que hasta ese momento se habían apuntado y desarrolla la metodología de esta teoría.

Según la hipótesis del Análisis Contrastivo, todos los errores producidos por los alumnos de una segunda lengua se pueden predecir si previamente se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua primera del aprendiente, puesto que se parte de la base de que tales errores aparecen como resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.

Siguiendo con la anterior argumentación, tal como afirma Baralo (Baralo, 2018: 36) los investigadores del análisis contrastivo dan por hecho dos supuestos básicos:

1. Que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera,
2. Que la transferencia será positiva en todos los casos en que las estructuras de la lengua materna con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

En el aspecto lingüístico, el análisis contrastivo se basaba en el estructuralismo y seguía los siguientes pasos:

1. Descripción formal de las lenguas en cuestión.
2. Selección de las áreas objeto de comparación.
3. Comparación de las diferencias y las semejanzas.
4. Predicción de los posibles errores.

Desde una perspectiva psicolingüística, se fundamentaba en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación del estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Todas estas ideas tuvieron una repercusión directa en la didáctica, tanto en las prácticas y actuaciones en el aula como en la producción de materiales de enseñanza: el error se concebía como algo que prevenir a toda costa, dado que puede generar hábitos incorrectos. El análisis contrastivo recibió fuertes críticas durante los años 70 tras comprobarse que, a pesar de intentar revalidarlo por medio de un conjunto de investigaciones empíricas, teóricas y prácticas, estas únicamente demostraban que muchos de los errores pronosticados no aparecían.

Las propuestas de las nuevas corrientes en lingüística, psicolingüística y sociolingüística ponían serios reparos a los planteamientos del Análisis Contrastivo y los métodos de enseñanza que se apoyaban en esta metodología no conseguían evitar errores.

A la vista de estos resultados, la corriente de investigación del Análisis de Errores surgió durante los años 70 como una evolución del Análisis Contrastivo. Este modelo, sustentado por los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, se erigió en nuevo modelo de investigación de la adquisición de L2 y de LE (Baralo, 2018: 37). El AE pretendía estudiar y analizar los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas para intentar identificar sus causas y las estrategias que los alumnos utilizan en el proceso de aprendizaje. El AE de las producciones de los alumnos de LE puso de manifiesto (Baralo, 2018: 37):

- Que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la lengua materna.
- Que había un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a procesos de transferencia.

A diferencia del AC, el AE adoptó un método de análisis que se centraba en el estudio de las producciones reales de los aprendientes, y no en la comparación de la lengua materna y la lengua meta. Tomando como punto de partida estas producciones, en general, se siguen los siguientes pasos recomendados en (Corder, 1981):

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.
4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de una posible terapia.

A partir de estos estudios, se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje, hecho que condujo a la aportación más importante de la corriente de AE: el cambio de visión del error. Los errores se empezaron a considerar un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. Desde un punto de vista psicolingüístico esta corriente se apoyaba en las investigaciones llevadas a cabo en los trabajos de Chomsky (1965) sobre la adquisición de la lengua materna. Siguiendo sus planteamientos, se esperaba un proceso parecido en la adquisición de la segunda lengua. A finales de los años 70 del siglo XX, el AE evolucionó hacia los estudios de la *interlengua* y la adquisición de segundas lenguas. De lo expuesto anteriormente se deduce que la L1 del alumno es un factor importante en ASL. No obstante, no es ni el único ni el más relevante. La L1 es una fuente de conocimiento a la cual los alumnos recurren para asimilar los datos lingüísticos de la L2. Quizá el aspecto más negativo del AC era la creencia de que la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 era totalmente desfavorable. Si se considera la ASL como un proceso en constante evolución, entonces la L1 puede concebirse como un factor que contribuye a este desarrollo y que, a medida que pasa el tiempo, va ocupando un lugar más secundario.

3.5. Hipótesis del marcado tipológico.

La hipótesis del marcado tipológico surge a consecuencia de los errores y las críticas surgidas de muchos estudios en los que la hipótesis del análisis contrastivo no lograba acertar todas las predicciones de las diferencias entre la lengua origen y la lengua meta.

En la Hipótesis del Diferencial de Marcadez⁵, Eckman (1987) vuelve sobre el análisis contrastivo y su capacidad predictiva; no obstante, incorpora al análisis un nuevo elemento, la noción de marcadez; es decir, el grado en el cual la existencia de un elemento en una lengua implica la existencia de otro. Esta importante contribución permitiría afinar la capacidad predictiva del análisis contrastivo al estrechar la investigación, enfocándola hacia aquellos elementos de la L2 que por su grado de marcadez pudieran representar mayor o menor dificultad para el aprendizaje.

(González & Algara, 2010: 40)

Además, es necesario añadir que la hipótesis de análisis contrastivo plantea dos problemas: (1) no se han corroborado las predicciones (Hammerly, 1982) y (2) El origen de los grandes problemas son los puntos en común.

Debido a esto, Eckman propone añadir a la hipótesis del análisis contrastivo los marcadores universales, esto consigue no solo corregir la hipótesis creada por Lado (1957) sino que, además, logra establecer el grado relativo de dificultad de aquellas diferencias seleccionadas entre ambas lenguas.

Por lo tanto, siguiendo la definición que propone Eckman podríamos decir que un elemento es más marcado cuando establece una relación en la que: “A phenomenon A in some languages is more marked than B if the presence of A in a language implies the presence of B; but the presence of B does not imply the presence of A”⁶ (Eckman, 2013: 293)

Para entender el concepto de marcación, es necesario remontarnos a los orígenes de este término. Como vemos en el tratado fundamental del Círculo de Praga, en los *Principios de Fonología* de Nicolai T. ya se encontraba formulado lo que podría ser el principio general de la definición del marcado:

⁵ Gonzalez y Algara usan el neologismo como *marcadez* como traducción del original inglés *Markedness*. Conservo esa opción en este caso, por tratarse de una cita literal. No obstante, en otros momentos optaré por *marcación*, que sin duda es una traducción más apropiada.

⁶ Traducción propia: “Un fenómeno A en algunas lenguas es más marcado que B si la presencia de A en la lengua implica la presencia de b; pero la presencia de B no implica la presencia de A”.

Les oppositions privatives sont celles dans lesquelles un des termes de l'opposition est caractérisé par l'existence d'une marque, l'autre par l'absence de cette marque: par ex. «sonore»-«sourd», «Nasalisé»—«non nasalisé» [...]. Le terme de l'opposition caractérisé par la présence de la marque s'appellera «terme marqué» et celui qui est caractérisé par l'absence de la marque «terme non marqué». ⁷

(Nicolai, 1973, como se citó en Marquant, 2016)

Siguiendo el estudio de Rosa Alonso, el concepto de marcado también es utilizado por Kellerman (1983), el cual fue quien “lo introdujo en el área de adquisición de lenguas” (Alonso Alonso, 2020: 14), ya que tiene su base en la teoría de Chomsky que parte de las reglas centrales y periféricas. Chomsky, cataloga las reglas centrales como no marcadas y las periféricas marcadas (Alonso Alonso, 2020: 15).

Prosiguiendo con la terminología del marcado, como estudió Hugo Marquiant (Marquant, 2016: 118), después de Jakobson (1941) otros lingüistas han utilizado la marca funcional, sin embargo, fue él quien confirió una dimensión superior al conferirle una interpretación más amplia y de aplicación más general. Asimismo, Isabel Pereira también señala a Jakobson como precursor de esta teoría. (Pereira Rodríguez, 1997: 89).

Una vez estudiado el concepto de marcación, es necesario seguir estudiando otro punto a tratar sobre la teoría de Eckman. El autor de la hipótesis del marcado tipológico establece unos criterios que servirán para detectar sin las diferencias entre las lenguas podrán ser detectadas:

- a) Those areas of the TL that differ from the NL and are more marked than the NL will be difficult.
- b) The relative degree of difficulty of the areas of the TL that are more marked than the NL will correspond to the relative degree of markedness.
- c) Those areas of the TL that are different from the NL, but are not more marked than the NL will not be difficult.

(Eckman, 1985: 12)

⁷ Traducción propia: *Las oposiciones privativas son aquellas en las cuales uno de los términos de la oposición es caracterizado por la existencia de una marca, la otra por la ausencia de esta marca: por ejemplo, sonoro-sordo, nasalizado-no nasalizado [...]. El término de la oposición caracterizado por la presencia de la marca se llamará 'término marcado' y aquel que se caracteriza por la ausencia de marca 'término no marcado'.*

A pesar de encontrar en su mayoría investigaciones en el área de la fonología, Eckman (1989), para justificar su hipótesis y demostrar que no solo es aplicable al área de la fonética, expone con éxito tres ejemplos que hacen referencia al área de la fonología, morfología y sintaxis.

En el primero de ellos se expone el contraste sordo y sonoro de las dos obstruyentes del inglés el alemán. Según Eckman, si aplicamos la hipótesis del Análisis Contrastivo, primeramente, vemos una dificultad con la distribución ya que, a pesar de que los ingleses tienen sordas y sonoras en cualquier posición de palabra, en el caso del alemán vemos cómo únicamente las sordas pueden ocupar la parte final de palabra, y las sonoras la parte inicial y media. Aparentemente, a los ingleses no le creará problema evitar las sordas, sin embargo, los alemanes deberán perder un hábito ya fijado. Por lo tanto, siguiendo la HAC, serán los ingleses quienes tengan mayor dificultad en aprender esta lengua ya que tendrían que aprender la regla que convierte las obstruyentes sonoras en sordas en posición final. Según Eckman, estas predicciones son erróneas. Sin embargo, la hipótesis del marcado tipológico sí daría cuenta de lo hechos reales porque, como hemos dicho anteriormente, se basa en la noción de implicación.

Por lo tanto, en la distribución de obstruyentes sordas / sonoras del inglés y alemán, para el inglés sería más marcado y para el alemán menos marcado, ya que, aplicando la definición de marcación: la presencia de contraste en posición final (A) implica que existe en media y final (B), pero B, no implica la de (A). Por lo tanto, los ingleses que aprendan alemán no tendrán problema porque la distribución de obstruyentes en alemán es menos marcada; por lo contrario, los alemanes que aprendan inglés tendrán mayores problemas ya que deberán aprender a hacer contrastes entre sordo / sonoro en posición final de palabra. (Eckman, 1977)

Inglés	Posición vocálica		
Sordas	X	X	X
Sonoras	X	X	X

Figura 2. Autoría propia

Alemán	Posición vocálica		
Sordas			X
Sonoras	X	X	

Figura 3. Autoría propia

En el nivel sintáctico, Eckman aplica la jerarquía de formación de relativas que proponen Keenan y Comrie (1972).

Además de Eckman, otros investigadores como Rutherford (1982) utilizan la hipótesis del marcado diferencial para explicar el orden de la adquisición de segundas lenguas.

A pesar de conseguir un gran avance al incluir el marcador a la hipótesis del análisis contrastivo, en 1985 Eckman vuelve a replantear la teoría del marcado tipológico, ya que sufrió duras críticas por parte de otros autores, quienes consideran que se deberían añadir predicciones más específicas sobre el fenómeno de la transferencia, explicar las circunstancias de cuando se transfieren estructuras marcadas y no marcadas y definir de qué modo se manifiesta lo que se considera “difícil” (Maria Chireac, 2010: 152-153). Es decir, no solo sería suficiente con indicar el nivel de marcación de dificultad, sino que además se debería de indicar el momento en el que estas estructuras se transfieren.

6. Conclusiones.

En conclusión, cabe señalar que, en este trabajo, hemos podido acercarnos al estudio de la enseñanza de segundas lenguas a través de un recorrido bibliográfico que nos ha permitido estudiar varios ámbitos de esta materia.

Igualmente, no puede caer en el olvido que la hipótesis del análisis contrastivo ha marcado un punto de inflexión en el estudio de las teorías de adquisición de segundas lenguas y que, por tanto, haya influido a otras posteriores como hemos visto en la hipótesis del marcado tipológico de Eckman.

Por el contrario, debemos señalar que esta primera propuesta de Eckman aún plantea algunos puntos a tratar ya que, como hemos visto, muchos autores lo han cuestionado teniendo en cuenta que es necesario añadir ciertos aspectos.

Por último, debemos señalar la importancia del acercamiento a este tipo de estudios ya que no solo nos ayuda a aplicar ciertas teorías en las aulas, sino que además nos ayuda a entender y tener un contexto histórico de la situación de los estudiantes en cada momento del desarrollo de dichas teorías.

7. Bibliografía

- ALCALDE MATO, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 9-23.
- ALONSO ALONSO, R. (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Comares.
- BARALO, M. (2018). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BONILLA CARVAJAL, C. A. (2013). Método "traducción gramatical", un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & saber*, 243-263.
- CLARENS, I. (2017). La enseñanza del inglés oral a través del enfoque oral. En N. García Manzanares, & V. Vinuesa Benítez, *El bilingüismo a debate* (págs. 1-12). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- CORDER, S. (1981). The significance of learners' errors. *INRAL*, 161-170.
- DEZA BLANCO, P. (2009). Concepto y estudios de interlengua: por sus hechos los conoceréis. *Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (págs. 335-346). Madrid: UNED.
- ECKMAN, F. (1985). Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis. *SSLA*, 289-307.
- ECKMAN, F. (2013). *Markedness*. Luxemburgo: Springer Science & Business Media.
- FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- GHOLAMI MEHRDAD, A. (2015). Markedness and syllabus design in SLA. *Social and Behavioral Sciences*, 104-108.
- GONZÁLEZ, J., & ALGARA, A. (2010). Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia. *Lengua y habla*, 25-44.
- HAMMERLY, H (1982) *Synthesis in Second Language Teaching*. Second Language Publications, Blaine.
- KRASHEN (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Gran Bretaña: Pergamon.

- LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MARIA CHIREAC, S. (2010). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Lleida: Universidad de Lleida.
- MARQUANT, H. (2016). La teoría del "término marcado" como elemento subyacente de una didáctica del español para estudiantes extranjeros. *AEPE*, 113-127.
- MAYOR, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE*, 21-59.
- PALACIOS MARTÍNEZ, IGNACIO (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. 2019. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. (Disponible en línea en <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/movimiento-reforma>, con fecha de acceso 14/06/2021).
- PALACIOS MARTÍNEZ, IGNACIO (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. 2019. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. (Disponible en línea en <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/metodo-audiolingue>, con fecha de acceso 14/06/2021).
- PEREIRA RODRÍGUEZ, I. (1997). Orden de adquisición en una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo. *REALE*, 89-104.
- ROBLES ÁVILA, S. (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 720-730.
- RODRÍGUEZ-PONGA, R. (2012). La promoción de la lengua y la cultura en el exterior. *Panorama Social*, 125-137.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact; Findings and Problems*. La Haya: Mouton. (Traducción al español. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central de la Universidad Central de Venezuela (1974).

