

DOCTORAL DISSERTATION

Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies

Stockholm University

2008

Motivación, aptitud y desarrollo estructural

Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2

Rakel Österberg



Stockholm University

Abstract

Motivation, aptitude and structural development. A study of linguistic performance in Swedish learners of Spanish L2.

The aim of the present study is to examine how the development of *syntactic complexity* and *accuracy* in spoken Spanish L2 is related to two parameters, *motivation* and *aptitude*, in which *individual differences* are often claimed to correlate with successful second language learning (Dörnyei and Skehan 2003). The study shows how an understanding of the relationship between progression in second language proficiency and motivation is gained through the study of longitudinal data and the assessment of motivation in discourse. The development of syntactic complexity and accuracy in oral performance has been chosen as main indicators of *proficiency level*. *Correlations* have been computed between proficiency levels, *development coefficients*, quantitative outcomes of aptitude tests and quantified assessment of motivation. The study is based on longitudinal data consisting of recorded interviews and conversations in Spanish in Swedish upper secondary school.

Syntactic complexity has been measured by the quantity of words and subordination per macrosyntagm. *Accuracy* has been measured by the proportion between number of correct clauses and total number of clauses per task. A *development coefficient* has been calculated in order to illustrate where and to what extent development takes place. The results from the progression analysis show that the whole group develops syntactic complexity, and that individual learners concentrate on either syntactic complexity or accuracy in their development.

Discourse analytical methods have been applied to the in-depth interviews in order to identify motivational types expressed by the learner and the strength of each type. These have been represented in terms of values on a self-determination scale, the extreme points of which are 'intrinsic' vs. 'ex-

trinsic' motivation. An aptitude test (*Lat03*, Meara 2005) has also been administered to the participants and analysed¹.

Correlations (Spearman) have been further calculated between the relevant parameters. The results indicate that self-determined, intrinsic motivation correlates with progression. Analytic aptitude, however, does not predict progression to the same extent as intrinsic motivation seems to do at this level.

Keywords: *Analytic ability, accuracy, aptitude, development, individual differences, intrinsic and extrinsic motivation, lexical richness, proficiency, second language acquisition, spoken Spanish performance, syntactic complexity, self-regulation theory*

©Österberg, Rakel, Stockholm 2008

Foto de la portada:

©Charlotte Levin

Ilustración de la portada:

©Ulrika Carlsson

ISBN 978-91-7155-660-8

Printed in Sweden by US-AB, Stockholm 2008

Distributor: Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies

¹ We gratefully acknowledge the help of Meara, who permitted us to administer the test to the students.

Agradecimientos

La conversación continua con colegas, expertos, amigos y familia es sin duda un ingrediente valiosísimo y vital para la redacción de una tesis. Es esta conversación la que ha hecho posible la concreción del trabajo que ha quedado plasmado en estas páginas. Por tanto, no quisiera dejar pasar esta oportunidad sin agradecer a quienes han participado durante todos estos años en este fructífero diálogo. Mil gracias especialmente:

- al catedrático Lars Fant, director de la tesis, por su fe en mí y el proyecto de mi tesis, por sus consejos perspicaces y creativos, por sus conversaciones inspiradoras e instruidas y, sobre todo, por el ánimo que le ha infundido a mi trabajo
- a la catedrática Inge Bartning, co-directora de la tesis, quien me inició temprano en el camino de la investigación en segundas lenguas, y cuyas acertadas recomendaciones y apoyo incondicional me han allanado el camino
- al catedrático Johan Falk, por su ánimo y sus valiosas sugerencias
- a la doctora Marianne Åkerberg de Ávila, por revisar el texto dándome atinadas recomendaciones que me permitieron mejorarlo
- a la doctoranda Alejandra Donoso, por su entusiasmo y trabajo perseverante, recopilando, transcribiendo o escudriñando textos. A la doctoranda Helena Lindqvist, por su apoyo y por haber compartido tanto los momentos dificultosos como regocijados en tan sólo unos metros cuadrados. Al doctorando Manne Bylund, a la doctora Fanny Forsberg y al doctor Rainer Vesterinen, por contribuir con importantes recomendaciones al estudio
- a los amigos y colegas de ISPLA, el departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos, así como los de FoRom, la Escuela Nacional de Investigadores en Lenguas Románicas, por conversaciones, seminarios y amistad; quisiera agradecer especialmente a David García, a Ann-Marie Lenndin, a Gunnel Näsman y a Anneli Ragvals por la atención y ayuda en cuestiones prácticas. A Sonia Norlén, siempre dispuesta a, con placer, desenredar enigmas lingüísticos. Al doctor Johan Gille y al doctor Mathias Broth, por haberme inspirado en mis comienzos como doctoranda. A la doctoranda Nane

Eliasson y a la profesora Catarina Stichini, por su amistad y el interés demostrado a lo largo del camino.

- Gracias también a mi colega, la profesora Marie Sutinen, por su gran apoyo, amistad y la ayuda brindada en la recopilación de datos
- a los informantes que colaboraron e hicieron posible este estudio
- al doctor Per Näsman, por la revisión de las estadísticas
- al doctor Niclas Abrahamsson y al doctor Kenneth Hyltenstam por sus amables consejos y por darme su consentimiento para administrar la versión sueca del test de aptitud de Swansea. Gracias también al doctor Paul Meara.
- Especiales agradecimientos van también dirigidos a mi amiga, Jeanette Lindström, por su amistad, fe en mí, las cenas y los ánimos incansables, tan apreciados
- a mi hermana, Ulrika, por haber elaborado las tablas y la portada; y a quienes con su atención y cariño han estado presentes a lo largo de estos años: mis padres, mi hermano y mis suegros

También quiero mencionar, con gratitud, a las fundaciones que, mediante el apoyo económico, han contribuido a la realización de este proyecto: Knut y Alice Wallenberg, Helge Ax:son Jonsson, Stockholms Universitets Donationsstipendium, Spanska fonden y la bolsa de investigación de FoRom. Además quisiera agradecer a Viktor Rydberg gymnasium por la ayuda prestada, así como a Andreas Lund & Company & AB por aconsejarme en la técnica de entrevistas profundas.

Gracias, sobre todo, a mi querida familia, Thomas, Theodor y Nils, por su paciencia, comprensión y cariño.

Frescati, 10 de agosto de 2008.

Rakel Österberg

Esta tesis ha sido realizada en el marco de la
Escuela Nacional de Investigadores en Lenguas Románicas
(*Nationella Forskarskolan i Romanska Språk, FoRom*)
con el apoyo de la Fundación Knut y Alice Wallenberg.

Abreviaturas

ASL	adquisición de segundas lenguas
ATM	aspecto, tiempo, modo
C1	conversación, primer año
C2	conversación, segundo año
C3	conversación, tercer año
CAF	complejidad, acierto formal y fluidez (<i>complexity, accuracy, fluency</i>)
DI	diferencias individuales
E1	entrevista, primer año
E2	entrevista, segundo año
E3	entrevista, tercer año
L1	lengua materna
L2	segunda lengua
LM	lengua meta
ME	motivación extrínseca
MI	motivación intrínseca
N1	narración, primer año
N3	narración, tercer año
WCT	willingness to communicate

Índice

Abstract	iv
Agradecimientos	vi
1 Introducción.....	13
1.1 Objetivo y preguntas de investigación	14
1.2 Materiales	14
2 El desarrollo estructural de la L2	18
2.1 Estudios anteriores sobre desarrollo de la L2 y las diferencias individuales	18
2.1.1 Los estadios de adquisición.....	19
2.1.2 Las diferencias individuales y el desarrollo de la L2: revisión crítica de estudios recientes y los criterios empleados	23
2.1.3 El modelo de Kormos y Dörnyei (2004).....	24
2.1.4 La complejidad, el acierto formal y la fluidez (variables CAF).....	26
2.1.5 La hipótesis de desequilibrio entre la complejidad sintáctica y el acierto formal	29
2.1.6 Revisión del criterio de la complejidad gramatical usado por Kormos y Dörnyei (2004)	32
2.1.7 Revisión de la subordinación como índice de un uso sintáctico más complejo	34
2.1.8 Revisión de la riqueza léxica	36
2.1.9 Revisión del criterio del acierto formal usado por Kormos y Dörnyei (2004) .	37
2.1.10 Revisión del macrosintagma.....	38
2.2 Preguntas de investigación e hipótesis.....	40
2.3 Método.....	42
2.3.1 El macrosintagma	43
2.3.2 Niveles del análisis de las unidades de AH.....	47
2.3.3 Criterios de la complejidad sintáctica	48
2.3.4 Criterios de la riqueza léxica.....	55
2.3.5 Criterios de la evaluación del grado de acierto formal	56
2.3.6 El coeficiente de desarrollo.....	60
2.3.7 Criterio de la complejidad sintáctica y el acierto formal	61
2.4 Los materiales	61
2.5 Análisis	65
2.5.1 La producción total por tarea	65

2.5.2 La complejidad sintáctica de las entrevistas	69
2.5.3 La complejidad sintáctica de las conversaciones.....	72
2.5.4 La complejidad sintáctica de las narraciones	74
2.5.5 La riqueza léxica	75
2.5.6 El acierto formal: la aplicación de un criterio general y dos particulares	78
2.5.7 El coeficiente de desarrollo.....	82
2.5.8 Fusionando los criterios de la complejidad sintáctica y del acierto formal: la media de palabras sin error por macrosintagma	86
2.5.9 La hipótesis del desequilibrio entre complejidad sintáctica y acierto formal..	88
2.6 La estructura del enunciado: enfoque cualitativo.....	94
2.7 Síntesis.....	99
2.7.1 Diferencias intra- e interindividuales.....	100
2.7.2 La influencia de las tareas	103
2.7.3 Las hipótesis B y C: resultados	104
3.0 La aptitud	107
3.1 Marco teórico metodológico	107
3.1.1 Objetivo, preguntas de investigación e hipótesis	107
3.1.2 La historia de la investigación de la aptitud.....	109
3.1.3 Estado de la cuestión.....	112
3.2 Método.....	115
3.2.1 Presentación del test de aptitud de Swansea	115
3.2.2 Evaluación del test.....	116
3.3 Los materiales	118
3.3.1 La realización del test	118
3.4 Análisis	119
3.4.1 Un análisis de correlación entre los subtests y las calificaciones de las L2	122
3.4.2 Discusión y evaluación de los resultados.....	123
3.5 Síntesis.....	124
4.0 Parámetros motivacionales en jóvenes suecoparlantes aprendientes de E/LE.....	125
4.1. Orientación e intensidad motivacional	125
4.2 Selección de las categorías motivacionales: la motivación intrínseca vs.la extrínseca	127
4.3 Preguntas de investigación	132
4.4 Materiales y método	132
4.4.1 El corpus	132
4.4.2 La entrevista profunda	133
4.4.3 El efecto entrevistador: la validez de la entrevista	134
4.4.4 Consideraciones metodológicas respecto de la traducción de los ejemplos	134
4.4.5 Los esquemas actanciales	135
4.4.6 La escala autodeterminacional	138
4.4.7 Presentación de los tipos de constelación motivacional	139

4.4.8 Frecuencias	145
4.4.9 Intensidad de los parámetros	146
4.4.10 Consideraciones metodológicas.....	147
4.5 El análisis	148
4.5.1 Frecuencia de los temas.....	149
4.5.2 Análisis de la entrevista a Cajsa.....	152
4.5.2 Análisis discursivo de las entrevistas a ocho informantes	165
Alice	166
Beata	167
Betty.....	168
Björn	169
Carin	170
Carl	171
Cissi.....	172
Clara	173
4.6 Síntesis.....	173
5.0 Las correlaciones entre dominio/ desarrollo de la L2 y las variables motivacionales y de aptitud.....	175
5.1 El dominio y el desarrollo de la L2 y la aptitud.....	177
5.2 El dominio y el desarrollo de la L2 y la motivación	180
5.2.1 La complejidad sintáctica.....	180
5.2.2 La riqueza léxica	186
5.2.3 El acierto formal	188
5.3 La motivación y la aptitud.....	189
5.4 Dominio y desarrollo de la L2, aptitud y motivación.....	190
Summary	194
Referencias	204

1 Introducción

Las tendencias universales que caracterizan el desarrollo adquisicional de una segunda lengua (L2) han sido y siguen siendo objeto de un gran número de estudios lingüísticos. Las diferencias individuales (DI), sin embargo, no han suscitado el mismo interés, posiblemente debido al desafío que implica poder llegar a una definición y cuantificación satisfactorias de dichas diferencias (Dörnyei 2005; Dörnyei y Skehan 2003). Entre los factores que constituyen las DI, a saber las características particulares de los aprendientes, este trabajo estará principalmente enfocado en la motivación² y la aptitud para las lenguas³ (Dörnyei 2005; Robinson 2002; Skehan 1989).

En años recientes, Bardovi-Harlig (2006) y Larsen-Freeman (2006) han aportado nuevo material a esta discusión. Bardovi-Harlig propone más estudios sobre la motivación del individuo para obtener una mejor comprensión de las trayectorias de adquisición individuales. Sin embargo, una mayoría de autores mantiene el énfasis en lo universal, o sea las secuencias de desarrollo (Bartning y Schlyter 2004; Klein y Perdue 1997). Dörnyei y Skehan (2003), en cambio, destacan la importancia de la aptitud y la motivación para la adquisición de segundas lenguas (ASL) como variables de gran valor explicativo acerca de las diferencias individuales. Larsen-Freeman (2006) desafía la visión tradicional de las tendencias establecidas y universales de la ASL, señalando la dinámica inherente de las lenguas particulares y enfatizando el rol del individuo.

Una de las metas de este estudio es describir diferentes perfiles de adquisición e indagar en qué consisten estos perfiles a nivel sintáctico, léxico y en lo que se refiere al acierto formal. Igualmente se hará una revisión de los métodos utilizados respecto de la evaluación del grado de dominio de una L2, grado de desarrollo, tipo y grado de aptitud, y tipo y grado de motivación.

² Gardner (1985 p.10) define la motivación de la manera siguiente: “la combinación de deseo y esfuerzo para alcanzar la meta de aprender una lengua y además unas actitudes benévolas hacia el aprendizaje de la misma lengua”, (la traducción es mía).

³ La aptitud para las lenguas es una predisposición individual para el aprendizaje de la L2 (Dörnyei y Skehan 2003).

1.1 Objetivo y preguntas de investigación

Se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué correlación hay entre los parámetros motivacionales de los estudiantes y el avance de su adquisición de español L2 realizado en el período observado?
- ¿Son determinadas constelaciones motivacionales más propicias para la ASL que otras?
- ¿Cuál es la correlación entre aptitud, motivación y ASL?
- Inversamente, ¿es correcto suponer que un perfil motivacional negativo desfavorece la ASL?

La progresión de la tesis se realiza por 4 etapas:

- Primero se analizará el nivel de dominio sintáctico y léxico así como el de acierto formal de la L2. Se estimará el grado de desarrollo sintáctico, léxico y de acierto formal de la L2.
- Segundo, se investigará el grado de aptitud para la ASL mediante el test de aptitud de Swansea (Meara 2005).
- Tercero, se evaluará la intensidad de la motivación de la ASL expresada por los aprendientes. Se analizará la motivación en una escala de autorregulación.
- Por último, se calcularán las correlaciones entre la motivación y el nivel de dominio/ desarrollo de la L2 por un lado; por otro, las correlaciones entre la aptitud y el nivel de dominio/ desarrollo de la L2; y, finalmente, las correlaciones entre motivación y aptitud.

En cada capítulo se presenta con el título de “marco teórico metodológico”, una recapitulación del estado de la cuestión y una revisión crítica de los métodos frecuentemente usados en el campo. A base de esta revisión se justifica el método elegido. Además se hace una presentación de los materiales utilizados antes de entrar en el análisis. En cada sección se presentan las hipótesis vinculadas al objetivo central de cada capítulo.

1.2 Materiales

Para poder aislar el rol de las diferencias individuales es conveniente disponer de un material homogéneo. De esta manera se pueden neutralizar muchas variables tales como la edad, los estudios anteriores y el contexto formal a fin de identificar las diferencias individuales que aparecen en la actuación de los estudiantes. Un detalle relevante para entender el contexto de esta

investigación es que la escuela estudiada representa un entorno con actitudes favorables hacia los estudios en general, aspecto que incide en la línea de base, y la eleva, sin que necesariamente influya en las correlaciones que se establecen ni tampoco en los resultados obtenidos.

El corpus llamado *InterFra*, de francés L2 hablado, ha servido de modelo para el diseño del corpus con miras a propiciar comparaciones (Bartning y Schlyter 2004). El propósito fue recopilar producción oral en español L2 en situaciones no muy formales a fin de captar la actuación espontánea de los informantes. El corpus consiste en grabaciones⁴ y encuestas, datos que fueron recopilados durante un lapso de tres años. Se recopiló actuación oral en español L2 y también se efectuaron entrevistas en sueco. Los 19 informantes eran estudiantes en el bachillerato sueco, que al inicio de la recopilación, tenían 16 ó 17 años y hacían su primer año en el instituto. En lo relativo a sus estudios de español, el primer año de bachillerato coincidía con el cuarto año de estudios de español L2 en un curso llamado *steg 3* 'paso 3'. Nueve estudiantes siguieron posteriormente, en el segundo año de bachillerato, cursando el 'paso 4'; y cinco de ellos continuaron incluso con el 'paso 5'. Todos habían estudiado español L2 —con anterioridad a los cursos del bachillerato—, durante tres o cuatro años en el nivel que en la escuela sueca corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria española⁵ (6o a 9o grado en Suecia⁶).

Las tareas utilizadas para recopilar la actuación oral fueron (1) **entrevistas** entre dos estudiantes y una persona hispanohablante, (2) una **conversación** entre dos estudiantes y (3) una **narración**. La entrevista y la conversación se realizaron una vez por año para facilitar las comparaciones inter- e intraindividuales. Se efectuó una narración de unos cómics⁷ en el primer y tercer año. La entrevistadora hispanohablante fue la misma en el segundo y en el tercer año. Las grabaciones han sido transcritas en el programa de transcripción *Transana*, versión 1.23⁸; las convenciones elegidas respecto del uso de símbolos en la transcripción se hallan en el CD-ROM.

En resumen: el corpus de la actuación oral⁹, de tipo semilongitudinal, consiste en 11 grabaciones de audio de 144 minutos y 26 grabaciones de video de una duración total de 180 minutos durante el lapso de tres años.

⁴ El corpus contiene además material escrito que no se usará en esta tesis.

⁵ Se inician los estudios de inglés temprano, en la Educación Primaria.

⁶ En el sistema escolar sueco, los alumnos eligen una L2 en el sexto grado de la Educación Secundaria Obligatoria a la edad de 11-12 años. Las L2 más estudiadas son el español, el francés y el alemán. Los cursos de L2 son organizados en 'pasos' (*steg*). En la Educación Secundaria Obligatoria se estudian los dos primeros pasos. En el bachillerato, un año de estudios corresponde a un paso. Los que empiezan el bachillerato y siguen cursando la L2 elegida, se encuentran en el paso 3 (*steg 3*).

⁷ Kahlmann, A (1984). *Soirée dramatique*.

⁸ Programa producido por Fassnacht, C. y desarrollado por Woods, D.K. en Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, www.transana.org.

⁹ La duración indicada es la duración del material de los informantes que forman parte de este estudio, no representa el material entero.

Se realizaron entrevistas individuales en sueco a todos los aprendientes que pensaban seguir estudiando español el segundo año y también a algunos de los aprendientes que sólo estudiaron un año. Los temas de las entrevistas profundas giran en torno a las experiencias de la ASL, el aula, los planes para el futuro, brindando material para el análisis de la motivación (cap 4). Las entrevistas también fueron transcritas en *Transana*. Asimismo se aplicaron encuestas sobre asuntos de motivación que se usan para validar las entrevistas profundas. Los seudónimos de los informantes que estudiaron sólo un año empiezan en A, en B para los aprendientes que estudiaron dos años en el instituto ('paso 4'), y en C para los que continuaron cursando el tercer año ('paso 5'). Los seudónimos en D indican que el aprendiente no se introdujo en el corpus sino en el tercer año¹⁰.

Los materiales utilizados para los diferentes análisis serán presentados más detalladamente en cada capítulo. La tabla siguiente presenta a los nueve informantes de esta tesis que estudiaron español durante dos años, dos chicos y siete chicas.

Tabla 1. Presentación de los informantes

Aprendiente	L1	Entrevistas	Conversaciones	Narraciones	Entrevista profunda en sueco	Test de aptitud
Alice	S	1	1	1	EP	-
Beata	S		1, 2	1	EP	A
Betty	S	1, 2	1, 2	1	EP	A
Björn	S	1, 2	1, 2	-	EP	A
Cajsa	S	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 3	EP	A
Carin	S	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 3	EP	A
Carl	S	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 3	EP	A
Cissi	S+F	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 3	EP	A
Clara	S	1, 2, 3	1, 2, 3	1, 3	EP	A

S=sueco, F=farsi, A=test de aptitud, EP=entrevista profunda, 1/2/3= primer/ segundo/ tercer año

¹⁰ Un informante cuyo seudónimo empieza en D aparece en las tablas ya que tiene el papel de interlocutora.

Debido al carácter experimental del trabajo se ha priorizado el estudio en profundidad de los datos recopilados, lo cual ha hecho necesario limitar el número de informantes para poder manejar el tamaño considerable de datos producido por cada informante. En consecuencia, el corpus no permite sino limitadas generalizaciones. Lo que un material de esta índole sí ofrece es un entendimiento profundo del desarrollo progresivo de una L2 así como el repertorio individual de aptitud y motivación.

2 El desarrollo estructural de la L2

Cabe recordar que la finalidad principal de este trabajo es investigar las correlaciones entre las variables motivacionales y los progresos logrados en la adquisición de la L2 (ver el objetivo y las preguntas de investigación para todo el trabajo en la p.13). El objetivo de esta sección es revisar y justificar la selección de los criterios operacionales que se aplicarán a fin de estimar la calidad de la actuación en la L2, más particularmente la complejidad sintáctica, la riqueza léxica y el acierto formal. En resumen, los resultados de los análisis planificados deben desembocar en la constatación del grado de desarrollo de la L2.

Primero, en 2.1, se presentarán unos conceptos importantes dentro de la investigación de la ASL, a saber, *el dominio de una L2* (2.1), *el desarrollo de la L2*, *los estadios adquisicionales* (2.1.1), *las diferencias individuales* y algunos estudios sobre la relación entre desarrollo adquisicional o éxito en la ASL (2.1.2); posteriormente, se hará una revisión del método de segmentar la actuación en unidades manejables de análisis, a saber, *macrosintagmas* (2.1.10) y algunos criterios operacionales frecuentemente usados para el análisis tanto de la actuación oral como escrita. Dichos criterios son *la complejidad sintáctica* (2.1.5), *la riqueza léxica* (2.1.8), y *el acierto formal* (2.1.4). Esta información será la base y el trasfondo de la sección en la que se presentará el método escogido (2.3). Aquí se describirán los métodos seleccionados detalladamente con ejemplos tomados del corpus. La presentación de los materiales se halla en 2.4. Las preguntas de investigación junto con las hipótesis para esta parte de la tesis se expondrán en 2.2.

Es importante recordar al lector que se usará una variedad de criterios operacionales a fin de determinar el nivel de la L2 de los informantes del presente estudio. La utilidad de estos criterios será, a su vez, evaluada en la sección llamada *Análisis* (2.5). En esta misma sección se efectuarán unos análisis cuantitativos y cualitativos.

2.1 Estudios anteriores sobre desarrollo de la L2 y las diferencias individuales

El dominio de una L2 (*L2 proficiency*) es un concepto central en las ramificaciones de la lingüística aplicada que se dedican a investigar el desarrollo lingüístico de la interlengua. En muchos estudios es necesario evaluar el

nivel de dominio de una L2 a fin de sacar conclusiones respecto de la progresión del aprendizaje o la influencia de factores externos. Éste es el caso de los trabajos sobre los estadios adquisicionales y de los estudios correlativos entre factores motivacionales y desarrollo lingüístico. Thomas (1994 p. 307; 2006 p.293) señala que no suele definirse cómo se evalúa el dominio de una L2, lo que dificulta la comparación entre estudios.

Para realizar el estudio correlativo presente entre desarrollo lingüístico y motivación es importante estimar el dominio general e individual de español L2 de los aprendientes. El dominio de la L2, a saber el grado de éxito en la adquisición de segundas lenguas, es la variable dependiente de este trabajo mientras que el tipo y grado de motivación y de aptitud son las variables independientes. El marco teórico que sigue comprende, por lo tanto, la investigación de los estadios de adquisición y la investigación basada en tareas¹¹, ya que ambos campos ofrecen herramientas útiles para determinar el nivel de dominio de la L2.

Es frecuente usar las calificaciones en la/s asignatura/s de lengua/s moderna/s como criterio general del dominio de la lengua meta, criterio subjetivo y no muy transparente. La complejidad sintáctica (*syntactic complexity*), el acierto formal (*accuracy*) y la fluidez (*fluency*), en cambio, miden aspectos particulares del dominio lingüístico (*las CAF*, ver p.26 por la definición, Crookes 1989; Foster y Skehan 1996; 2001; Skehan 2007). Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998) han estudiado cómo estos criterios se aplican para evaluar la calidad de la actuación escrita en una L2. Es necesario, según estos autores, profundizar el estudio de los posibles enlaces entre estos criterios y la investigación de los estadios adquisicionales y el desarrollo lingüístico. Se podría evaluar la validez de los criterios llamados CAF a fin de determinar si se relacionan o no con las secuencias conocidas de desarrollo lingüístico, como por ejemplo la morfología verbal y la negación. Esta toma de perspectiva justifica el diseño de este estudio en el que se aplica una mezcla de criterios generales y particulares.

2.1.1 Los estadios de adquisición

Existen dos posicionamientos respecto de la toma de perspectiva en el análisis de la actuación en una L2. El propósito puede bien ser o distinguir lo que es común en cuanto a la actuación de los aprendientes, o bien, arrojar luz en las diferencias individuales (Dörnyei 2005 p.2). La actuación en una L2 se

¹¹ *Task-based research*

caracteriza por una gran variación individual, problema para los investigadores que buscan describir las fases comunes por las que ha de pasar un aprendiente de una determinada L2. Éste es el posicionamiento de la investigación de los estadios de adquisición. Muchos investigadores proponen que hay estadios o pautas comunes de adquisición de una L2 (Bardovi-Harlig 2006; Bartning y Schlyter 2004; 2006; Clahsen, Meisel y Pienemann 1983; Ellis 1995, Housen, Kemps y Pierrard 2006; Klein y Perdue, 1997; Perdue 1993; Sharwood Smith & Truscott 2005). Ellis (1994) explica la diferencia entre orden adquisicional y secuencia. Según este autor, se adquieren las estructuras lingüísticas en un orden determinado. La secuencia, a su vez, describe la adquisición de una estructura lingüística, como por ejemplo la negación. Siempre hay una variación individual que queda manifestada en las trayectorias individuales. La descripción de cómo la interlengua se va desarrollando con el tiempo es central para la investigación de los estadios adquisicionales. Se ha comprobado que la adquisición de la L2 muchas veces es sistemática (Ellis 1994). Los métodos aplicados suelen ser el análisis de errores, la primera aparición (Pienemann 1998), el análisis de frecuencia o la creación de escalas de implicación.

Bardovi-Harlig y Bofman (1989 p.18), presentan dos maneras de realizar los estudios del desarrollo adquisicional, a saber, los estudios que examinan el uso y la adquisición de los rasgos formales, y los estudios cuyo propósito es dar un índice adquisicional. Los estudios de la adquisición de la morfosintaxis verbal son un ejemplo del primer grupo mientras que el progreso gramatical se estudia desde una perspectiva más general en el otro grupo. En este último tipo de investigación es frecuente usar la media de palabras sin error por unidad T (ver 2.3.7), criterio que se usará también en este estudio. Bardovi-Harlig (2006) argumenta en favor de mantener el enfoque en el desarrollo de la L2 ya que un entendimiento detallado del desarrollo y el uso de determinadas estructuras lingüísticas puede arrojar luz sobre la variación individual que se produce cuando los aprendientes efectúan trayectorias diferentes de adquisición. El estudio minucioso del desarrollo de la L2 combinado con el conocimiento de factores externos a la adquisición, como por ejemplo la motivación, puede, según la investigadora, iluminar las elecciones y trayectorias individuales. Lo que Bardovi-Harlig pretende mostrar es que los aprendientes dan prueba de variación individual al integrar fórmulas gramaticales en la interlengua, en este caso la adquisición de la expresión del futuro en inglés L2. Constata que todos los informantes de su estudio siguen una trayectoria parecida donde la forma de futuro *will* (que se parece estructuralmente a las formas léxicas del futuro), precede a la forma de *going to* (forma que comparte los rasgos de flexión verbal con las formas sintéticas). El estudio del desarrollo de un subsistema iluminaría no sólo el orden adquisicional de éste sino que informaría de igual modo sobre los factores externos que intervienen en la adquisición. Sin embargo, Bardovi-Harlig no llega a explicar por qué los aprendientes adquieren el futuro de modo diferente.

No obstante, su estudio muestra la importancia de recopilar material empírico a fin de investigar los posibles lazos entre la adquisición de una L2 y la variación individual. El acceso a material empírico podría esclarecer las correlaciones supuestas entre aprendizaje y, por ejemplo, variables motivacionales. La toma de posición de Bardovi-Harlig no coincide con la de Larsen-Freeman (2006), quien sostiene que un subsistema por sí solo no es suficiente para describir el uso o la adquisición de una lengua. Por eso es importante evaluar la adquisición de una L2 mediante la aplicación de varios criterios.

Sharwood Smith y Truscott (2005) abordan el tema de conflicto entre la variación individual y la división en estadios adquisicionales y cuestionan si la inestabilidad del comportamiento lingüístico de parte del aprendiente realmente tiene que ser tratada como obstáculo para la investigación. Proponen un modelo que permita estadios y continuos. Su planteamiento arroja luz sobre el problema de establecer estadios, ya que el desarrollo gramatical del aprendiente presupone el uso simultáneo de varias estructuras y un cambio gradual.

Larsen-Freeman (2006) critica la perspectiva que parte de la metáfora de la adquisición como una escalera donde el aprendiente se va acercando a la lengua meta pasando por estadios discretos de desarrollo. Según la autora existen, ciertamente, fases en las que un comportamiento lingüístico predomina, y que corresponden a estadios adquisicionales. La adquisición es un proceso dinámico, a veces cíclico y no sólo linear como sería el caso de un sistema de estadios. Dice que es justamente esta discontinuidad, o sea la gran variación individual, la que demuestra la complejidad de la interlengua. Además, siguiendo su razonamiento, no es posible que un subsistema por sí solo, como por ejemplo el empleo de la morfología verbal, pueda dar cuenta de toda la complejidad del sistema lingüístico. La variación individual se debe a las trayectorias de desarrollo diferentes del aprendiente respecto de la complejidad sintáctica, riqueza léxica, el acierto formal, o la fluidez en la actuación (Larsen-Freeman 2006 p.593). Parece que cada aprendiente desarrolla las habilidades en su propio ritmo y con una intensidad diferente. Esta perspectiva no contradice necesariamente la toma de posición tradicional de la investigación de la ASL, que suele enfocar los denominadores comunes, sino que ilumina los procesos complejos de la adquisición. Este razonamiento me lleva a tomar la decisión de no sólo fijarme en el subsistema de la morfología verbal como indicador de desarrollo adquisicional. Es necesario completar el estudio con otras habilidades para reflejar el desarrollo de la L2 del aprendiente. Mi intención no es describir el estadio en el que se halla el aprendiente sino describir el dominio de la L2 desarrollado por él.

Los estudios sobre órdenes o estadios adquisicionales son numerosos, sobre todo del inglés L2 y del alemán L2, pero también del francés L2. Ayoun y Salaberry (2005 pp.11-12) mencionan que la mayor parte de los aprendientes principiantes en contextos naturales, sin instrucción, se sirve de estrate-

gias lingüísticas o extralingüísticas para expresar tiempo y aspecto en los estadios iniciales. La morfología verbal es redundante y no es necesaria para establecer comunicación. Klein y Perdue (1997) también constataron, en el estudio de aprendientes adultos en contexto natural, que se usa un sistema simplificado para expresar temporalidad. Propusieron el modelo de la *Variedad Básica* que implica que los aprendientes se sirven de formas básicas y/o referencias deícticas para expresar p.ej. la temporalidad. Aquí cabe mencionar el estudio de VanPatten (1990), quien mostró que los aprendientes tienden a priorizar el significado frente a la forma cuando organizan el input. Estos resultados coinciden en la temprana propensión hacia la disminución de la redundancia de la actuación para facilitar el procesamiento. El uso de la morfología verbal es interesante como indicador de desarrollo, ya que su ausencia informa sobre la temprana adquisición y el uso puede informar sobre la prioridad de forma o significado del aprendiente. Es imposible, no obstante, que el subsistema de morfología verbal por sí sólo pueda dar cuenta de todo el desarrollo lingüístico de un aprendiente (Larsen-Freeman 2006).

Bartning y Schlyter (2004) proponen seis estadios adquisicionales de francés L2 de aprendientes suecos¹² donde el uso de los rasgos sintácticos y gramaticales, como la morfología verbal (que incluye el desarrollo de tiempo gramatical, modo y aspecto verbales, TMA), la concordancia en género, los objetos clíticos, la aparición y el empleo de la negación y la subordinación, describe estos estadios que abarcan desde principiantes hasta aprendientes avanzados. Los estadios son el inicial, post-inicial, intermedio, avanzado bajo, mediano y superior. En otras palabras, cada estadio correspondería a un perfil gramatical del aprendiente. La idea subyacente es que los conocimientos automatizados e implícitos se manifiestan en la actuación oral y espontánea del aprendiente (Bartning y Schlyter 2004 p.282).

Housen, Kemsy y Pierrard (en prensa), confirman que los rasgos como la morfología verbal (con aspecto, tiempo y modo, ATM), la concordancia entre sujeto y verbo y la distinción entre formas verbales finitas e infinitas parecen ser decisivos para pasar de un estadio avanzado a otro aún más elevado después de haber comparado a aprendientes avanzados de francés L2 con un grupo de nativos. Este estudio confirma la validez de los rasgos que conciernen la morfología verbal, propuestos por Bartning y Schlyter (2004).

En el presente estudio se harán comparaciones con los estudios de Bartning y Schlyter a fin de evaluar el desarrollo de los informantes. El francés y el español comparten muchos rasgos siendo lenguas románicas. Los sistemas verbales de estas lenguas metas constituyen un desafío para los aprendientes. Los resultados de Bartning y Schlyter, así como los de Housen, Kemsy y Pierrard, indican que la morfología verbal y la distinción entre las formas

¹² El corpus InterFra contiene la actuación de informantes instruidos mientras que el corpus de Lund, Schlyter, comprende la información de aprendientes sin instrucción.

verbales finitas e infinitas juegan un papel decisivo en el desarrollo de francés L2 y que esta distinción se adquiere bastante tarde. No obstante, ambas lenguas difieren entre sí en varios aspectos importantes. El español tiene desinencias muy salientes a diferencia del francés donde la morfología verbal es sumamente homófona. El español es además una lengua *prodrop*. En resumen, los resultados de Bartning y Schlyter proporcionan más información sobre qué rasgos escoger en la evaluación de desarrollo de la L2.

2.1.2 Las diferencias individuales y el desarrollo de la L2: revisión crítica de estudios recientes y los criterios empleados

En algunos trabajos anteriores se han estudiado las correlaciones entre la motivación de aprender una L2 (lo que pertenece al campo teórico de las DI) y el éxito en la adquisición de segundas lenguas. Así tenemos, por mencionar sólo algunos, los estudios sobre las correlaciones entre el motivo integrativo y la calificación en la asignatura de francés L2 en Gardner (1985); las correlaciones entre motivación intrínseca (MI), y motivación extrínseca (ME), y las competencias lingüísticas observadas del inglés L2 en Kamada (1986); la correlación entre la MI y las notas en Ramage (1990), las correlaciones entre el deseo de integración, la motivación y la aptitud y el uso de las secuencias formulaicas en inglés L2, en Dörnyei, Durow y Zahran (2004); y, finalmente, las correlaciones entre distintas variables motivacionales y diferentes criterios de éxito en la adquisición de inglés L2 en Kormos y Dörnyei (2004).

Los resultados no coinciden: a veces las correlaciones han sido positivas, en otras ocasiones no significativas (Gardner 1985; Kormos y Dörnyei 2004). Esto les ha llevado a Kormos y Dörnyei (2004) y Dörnyei (2005), a abandonar la idea de poder mostrar una correlación entre la motivación orientadora (es decir la motivación integrativa o instrumental) y el grado de éxito de la adquisición y, por lo tanto, sugieren más investigación sobre la motivación situacional y la realización de distintas tareas lingüísticas, ya que parece ser un trabajo más fructífero, cosa que queda comentada en el apartado 4.1. Lo que sorprende es la selección de los criterios empleados para decidir el desarrollo lingüístico del individuo. En los estudios de Gardner (1985) y Ramage (1990), las calificaciones de las lenguas modernas sirvieron de criterio, criterio que a pesar de ser bastante arbitrario y amplio parece ser operacional a juzgar por los resultados. El problema que surge al emplear las calificaciones para medir un desarrollo lingüístico es que no nos informan sobre las propiedades del desarrollo lingüístico sino que ofrecen una imagen total y subjetiva de las habilidades del informante. Enfocándose en la competencia lingüística de los aprendientes, Kormos y Dörnyei (2004), se sirvieron, en cambio, de criterios más precisos aunque todavía bastante am-

prios (ver el apartado 2.1.3 para una presentación). Volveré a estos criterios en la discusión a continuación, en los apartados 2.1.6-2.1.10.

Los resultados ambiguos, pero no menos importantes, en el campo de las diferencias individuales y el éxito del desarrollo de la L2, vuelven imperante la necesidad de, por una parte, problematizar lo que implica el desarrollo de una L2, y por otra, definir los criterios operacionales (ver aquí y el apartado 2.1.5 para la justificación de los criterios elegidos).

Según Crookes (1990 p.190), la *fiabilidad* y la *validez* son dos propiedades imprescindibles de un criterio operacional. Dicho criterio es fiable si produce los mismos resultados en ocasiones diferentes y es válido si mide lo intencionado. Norris y Ortega (2003) exponen los errores que fácilmente se producen en la creación o selección de criterios operacionales relevantes y disciernen dos amenazas importantes hacia la validez del constructo basándose en la revisión y el análisis de varios estudios anteriores. El concepto de constructo es central en su razonamiento. Un constructo es, según la definición de los autores mencionados, una interpretación significativa de un comportamiento observado y se crea en el cruce entre la explicación teórica y el estudio de los datos del corpus. Es más, el constructo decide la explicación teórica que se obtiene de los materiales. La primera amenaza consiste en una subrepresentación del constructo y el problema surge cuando el investigador no logra asociar un comportamiento determinado al constructo seleccionado. Este problema se produce en la fase de la conceptualización (diseño) de un estudio (Ellis 2006; Norris y Ortega 2003). Volveré a este problema en 2.3.3 al establecer los criterios de la complejidad sintáctica. La segunda amenaza, la variación irrelevante del constructo, se produce en la recopilación de datos. Significa que hay factores que restringen o dificultan el uso del constructo escogido, y por lo tanto no aparece en los datos. Según Ortega queda mucho por investigar respecto de los criterios usados en el análisis del discurso hablado de los aprendientes de una L2 (1999 p.118).

2.1.3 El modelo de Kormos y Dörnyei (2004)

Hemos visto que los criterios operacionales del nivel de dominio de una L2 difieren mucho entre sí en los estudios sobre la correlación entre las diferencias individuales y el éxito en la adquisición de una L2. El estudio de Kormos y Dörnyei (2004) es interesante ya que en éste se usan varios criterios operacionales, además de los criterios operacionales de la motivación. Por esta razón servirá de modelo para la selección de criterios de este estudio y será presentado aquí como una base para el razonamiento en los apartados que siguen. Los informantes eran estudiantes húngaros de inglés L2 de la secundaria quienes realizaron una tarea oral argumentativa.

Los criterios usados fueron los siguientes:

- la cantidad de habla (el número total de palabras, el número total de turnos de cada informante)
- el acierto formal
- la complejidad gramatical
- la riqueza léxica
- la estructura pragmática (medido en número de movimientos pro- y contraargumentativos).

Las variables independientes del estudio fueron:

- la motivación integrativa
- los valores incentivos (que equivalen a aspectos instrumentales de la motivación)
- las actitudes hacia el curso
- la autoestima
- la ansiedad lingüística
- las actitudes hacia la tarea
- el deseo comunicativo (*Willingness to Communicate*, WTC, McCroskey y Richmond 1991).

Es sorprendente que las variables motivacionales sólo explicaran una pequeña parte de la varianza relacionada con la calidad de la actuación, es decir la complejidad gramatical¹³, el acierto formal y la riqueza léxica (un 9–16% de la varianza). En cambio, los valores incentivos parecen tener importancia para el grado de actividad y el compromiso en una tarea pero sólo afectaron la parte cuantificable de la actuación. En resumidas cuentas, los resultados indican una correlación bastante fuerte entre las actitudes hacia el curso y los criterios lingüísticos cuantitativos de la realización de la tarea (el número de turnos, el número de argumentos etc.). En cambio muestra correlaciones débiles entre las variables motivacionales y la calidad de la actuación (la complejidad gramatical, el acierto formal, la riqueza léxica). Kormos y Dörnyei (2004) midieron la complejidad gramatical mediante la proporción de cláusulas y el número total de unidades de AS¹⁴. El acierto formal se mi-

¹³ La denominación de la complejidad varía. Kormos y Dörnyei (2004) la denominan “complejidad gramatical” mientras que se aplicará el concepto de “la complejidad sintáctica” en este trabajo.

¹⁴ Véase la definición en la p.39. The AS-unit, la unidad de AH, se parece en gran parte a la unidad T ya que es un desarrollo de este criterio. Se define como “el enunciado de un solo hablante que consiste en una cláusula independiente, o una unidad sub-oracional, junto con cualquier (cualquiera de las) cláusula (cláusulas) subordinada/s/ y asociada/s/ con una de ellas” (an AS-unit is a single speaker’s utterance consisting of an independent clause or sub-

dió por medio de la proporción de las cláusulas erróneas comparada al total de cláusulas de la tarea. Se han usado estos criterios con fuerza explicativa en varios estudios para evaluar la actuación oral y escrita (ver Bygate 1999; Foster y Skehan 1996; 2001). La aplicación de estos criterios frecuentemente usados merece más atención y quedará comentada en los apartados 2.3.3 y 2.3.5.

Los resultados de Kormos y Dörnyei (2004) indican que no hay correlaciones fuertes entre la motivación y la calidad de la actuación. No obstante, es de interés desarrollar los criterios utilizados a fin de confirmar o modificar las conclusiones sacadas. Por lo tanto seleccionaré los criterios lingüísticos de este trabajo partiendo del estudio de Kormos y Dörnyei (2004).

2.1.4 La complejidad, el acierto formal y la fluidez (variables CAF)

Es común estimar el grado de la complejidad, el acierto formal y la fluidez para evaluar la actuación oral o escrita en una L2 y así establecer el nivel de dominio de la L2 (Crookes 1989; Foster y Skehan 1996; 2001; Skehan 2007). Las CAF reflejan aspectos psicolingüísticos diferentes del uso de la L2 (Crookes 1989). En otras palabras, es una manera de captar y describir la actuación mediante estas tres habilidades. El saber determinar el nivel de dominio de la L2, o bien la calidad de la actuación, tiene importancia dentro de la investigación del desarrollo lingüístico y en la investigación del papel de las tareas en la instrucción de segundas lenguas. Además posibilita comparaciones entre la calidad de la actuación y variables externas, como por ejemplo la aptitud y la motivación.

La *complejidad* representa el nivel de elaboración de los enunciados u oraciones y también la diversidad de las estructuras o paradigmas sintácticos usados por el aprendiente. Se denomina normalmente *complejidad gramatical*, *complejidad sintáctica* o sencillamente *complejidad* en la literatura adquisicionista. Es frecuente medir la complejidad por medio del grado de subordinación por *unidad T* (unidad de sentido, unidad de AH, Análisis del Habla, *Analysis of Speech Unit*¹⁵, *AS-unit*, macrosintagma) o mediante el número de palabras por unidad T (unidad de sentido, unidad de AH, macrosintagma) a fin de describir el grado de elaboración. Se calcula, entre otras cosas, la cantidad de argumentos por verbo o el número de sintagmas nominales complejos por unidad T para describir la diversidad respecto de las estructuras sintácticas usadas (Bygate 1999). La complejidad de la actuación representa la capacidad cognitiva que tiene el aprendiente de procesar mate-

clausal unit, together with any *subordinate clause(s)* associated with either, Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.365, la traducción es mía).

¹⁵ Ver nota 14.

rial lingüístico, y también su nivel de desarrollo, ya que un alto grado de elaboración indica que determinadas estructuras básicas han sido adquiridas y automatizadas (Wigglesworth 1997 p.87). La complejidad le permite al aprendiente introducir nuevos elementos lingüísticos en su actuación y por esta razón se considera que este aspecto posee propiedades creativas. La creatividad hace crecer la actuación del aprendiente y crea espacio para el uso de nuevo material lingüístico. El proceso cognitivo que está en obra en una actuación compleja corresponde a la reestructuración (ver Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.118, McLaughlin 1990 p.117; Lightbown 1985). Cuando un aprendiente adquiere e incorpora nuevas estructuras lingüísticas en la actuación, no se trata simplemente de añadir formas, sino que todo el sistema interlingüístico ha de ser reestructurado. Ésta es la razón de la evolución no lineal, en forma de ‘U’, del desarrollo lingüístico de una L2. En otras palabras, mayor complejidad puede implicar más errores. Según Foster y Skehan (1996 p.304) es probable que la complejidad se asocie con mayor toma de riesgo de parte del aprendiente debido a la creatividad inherente del aspecto psicolingüístico.

Resumiendo, la complejidad sintáctica informa sobre la estructura del enunciado y el punto de partida es que la complejidad sintáctica va creciendo cuando la adquisición de la L2 avanza. Por consiguiente, es de esperar que la actuación de principiantes de una L2 conste de enunciados breves mientras que aprendientes intermedios puedan elaborar más los enunciados. Bygate (1999 p.195) dice, a propósito de la complejidad sintáctica, que la actuación puede ser más o menos densa. Una actuación fragmentada, simplificada sintáctica y léxicamente, es el caso contrario de una actuación densa y compleja, cuyo contenido obtiene coherencia mediante los enlaces sintácticos (ver también Bardovi-Harlig 2006 p.73 respecto de un estadio léxico temprano opuesto a otro estadio morfosintáctico tardío). Foster y Skehan (1996 p.305) aluden a esto cuando mencionan la necesidad de medir la complejidad no sólo mediante la subordinación sino que también a través de la variedad sintáctica expresada por los tiempos, modos y aspectos verbales. El uso de formas verbales básicas es mucho menos complejo que una actuación que contenga una variedad de formas verbales.

Finalmente cabe añadir que se suele diferenciar entre la complejidad sintáctica y la *riqueza léxica*¹⁶. La riqueza léxica implica la variación del vocabulario y suele ser estimada por el cociente tipo/caso del vocabulario (ver 2.3.4).

El acierto formal corresponde a la capacidad de evitar errores en el uso de la L2 independientemente del nivel de dominio y es común medirlo por la proporción entre cláusulas erróneas y el total de cláusulas. Se evalúa también mediante la jerarquía de errores y el tipo de error (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998). En el caso de bajo grado de acierto formal se produce una actua-

¹⁶ También llamada *complejidad léxica* (Bygate 1999).

ción donde hay muchos errores de todo tipo, hecho que puede estorbar la comunicación. El acierto formal es, por consiguiente, un rasgo de la actuación que, sin embargo, no se relaciona de modo lineal con el desarrollo lingüístico como lo hacen la complejidad y la fluidez sino que representa el constructo del “error” (Ortega 1999 p.137; Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.122). Es decir, no es cierto que el grado de acierto formal aumente con mayor grado de dominio de la L2 (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.39). Los errores de desarrollo son característicos para un aprendiente que avanza (Larsen-Freeman, 2006 p.592). Los aprendientes crean nuevas formas lingüísticas que no necesariamente forman parte del repertorio de la lengua meta. Esto tiene que ver con la relación entre los avances de la complejidad sintáctica y los errores. Un avance de la complejidad sintáctica da normalmente lugar a más errores. Por consiguiente, el grado de acierto formal no hace discernir entre los estadios de desarrollo lingüístico, salvo por los estadios muy avanzados. El acierto formal exige mucho control del aprendiente, lo que a su vez suele emanar en una actuación menos compleja, es decir enunciados o macrosintagmas menos largos. Foster y Skehan (1996 p.304) proponen que un alto grado de acierto formal refleja un conservadurismo de parte del aprendiente respecto de la introducción y uso de nuevas estructuras lingüísticas.

Es importante determinar el grado de acierto formal, ya que informa sobre el grado de acercamiento a la lengua meta; – en este sentido es un indicador de desarrollo ya que muestra el grado de material lingüístico almacenado y automatizado por el aprendiente. Además, la actuación de aprendientes avanzados se caracteriza por altos grados de acierto formal y complejidad. Determinada problemática surge, sin embargo, cuando se aplica la lengua meta como norma debido a que se produce lo que se suele nombrar la *falacia comparativa* (Ellis 2006; Bley-Vroman 1983). La idea central de la falacia comparativa concierne la imposición de normas a las que el aprendiente no puede tener acceso. La actuación del aprendiente no es suficiente por sí sola como base para el análisis. Cook (2002 p.9) y Larsen-Freeman (2006 p.592), señalan que no es posible llegar a tener una convergencia total entre la interlengua de un aprendiente y la lengua meta. Larsen-Freeman (2006) apunta además que no hay un sistema nativo fijo siquiera que pueda servir como punto final o meta del aprendizaje. Una solución sería medir el grado de acierto formal donde el aprendiente ha recibido input. O, según Ortega (1999), en vez de utilizar las normas de la lengua meta, se puede acudir a las secuencias adquisicionales de desarrollo para determinar los límites superiores de la interlengua. Otra solución sería crear una jerarquía de errores a fin de matizar el análisis. Además, el análisis cualitativo puede completar y agudizar los resultados. De todos modos prevalece la necesidad de analizar el grado de acierto formal de la actuación para realmente reflejar el nivel de dominio del aprendiente. Varios estudios muestran que los aprendientes desarrollan habilidades distintas (Foster y Skehan 1998; Larsen-Freeman 2006;

Ranta 2005) y un criterio por sí sólo no puede reflejar toda la realidad. Finalmente, es muy difícil evaluar el nivel de dominio de un aprendiente sin tener en cuenta el contenido de la actuación. Los avances pueden manifestarse en un nivel micro y por lo tanto pasan desapercibidos en un análisis de la complejidad sintáctica por sí sola. El acierto formal abarca justamente el nivel micro y por esta razón es necesario.

En este trabajo se emplearán únicamente los criterios de la complejidad y del acierto formal. No obstante, se dará una definición breve de la *fluidez* ya que este concepto muchas veces forma parte de los estudios comentados. La fluidez es un criterio del uso de la L2 que mide la capacidad de expresión oral o escrita sin interrupciones u otros impedimentos. Se trata del acceso que el aprendiente tiene al material automatizado y el aspecto temporal es muy importante, sobre todo para la actuación oral. En la producción oral se mide ante todo por medio de la proporción de autorrepeticiones y pausas. Hemos visto que la complejidad y la fluidez reflejan el constructo del “desarrollo lingüístico” mientras que el acierto formal sería el reflejo del constructo del “error” (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.122), por lo tanto existe un paralelismo respecto de los resultados entre complejidad y la fluidez que no siempre se da entre acierto formal y complejidad/ fluidez. Otra distinción que se puede hacer entre estos criterios se relaciona con los enfoques de la actividad lingüística (Foster y Skehan 2001 p.190). La fluidez tiene que ver con la realización comunicativa y la transmisión de significado mientras que el acierto formal y, hasta cierto punto, la complejidad, enfocan la ‘competencia’ lingüística. El proceso cognitivo de la automatización es lo que determina la fluidez mientras que el proceso de reestructuración rige la complejidad y el acierto formal. Ellis (1996) señala que es el mismo proceso de aprendizaje el que está detrás de estas manifestaciones, es decir el fortalecimiento de la capacidad de memorizar segmentos enteros de lenguaje (*chunks*).

La complejidad sintáctica y el acierto formal representan la expresión de la forma en la actuación, tratada desde dos perspectivas: la elaboración del enunciado (complejidad sintáctica) y el esfuerzo de expresarse de manera semejante a la lengua meta (el acierto formal). Las capacidades se complementan en la actuación pero al mismo tiempo representan aspectos psicolingüísticos distintos que se pueden evaluar por separado.

2.1.5 La hipótesis de desequilibrio entre la complejidad sintáctica y el acierto formal

Dentro del marco de investigación en el que se explora la relación entre tareas lingüísticas y la calidad de la actuación existen por lo menos dos modelos competidores. Robinson (2001) y Foster y Skehan (1996) representan

dos posicionamientos contrarios respecto de la interpretación teórica de resultados similares obtenidos de estudios sobre la actuación (Norris y Ortega 2003 p.730). Ambos modelos predicen resultados parecidos, ambos parten de la suposición de que la complejidad cognitiva¹⁷ de una tarea puede estimular el aprendizaje, pero difieren en cuanto a la interpretación teórica. Cabe notar la problemática de los conceptos que se da en estos estudios, ya que la complejidad sintáctica, el acierto formal y la fluidez son variables dependientes mientras que la complejidad de la tarea, o sea la dificultad, es una variable independiente. Según Robinson (2001), la tarea compleja estimula la atención del aprendiente y le empuja hacia una producción lingüística compleja, fluida y correcta; no es un proceso consciente. Su punto de partida es funcionalista o basado en la teoría de la primera aparición. Foster y Skehan (1996), en cambio, proponen que un aprendiente no puede prestar atención a estas tres habilidades a la vez y que los aprendientes en general tienden a priorizar el significado frente a la forma en su actuación. Foster y Skehan se basan en el estudio de VanPatten (1990), el cual muestra que los aprendientes tienden a priorizar el significado frente a la forma a la hora de segmentar el input. Es posible producir enunciados entendibles, o sea transmitir y comprender el significado lingüístico, sin recurrir a, o hacer uso de todo el sistema sintáctico de una lengua. Es decir, los aprendientes priorizan el significado frente a la forma. La complejidad sintáctica¹⁸ y el acierto formal tienen que ver con la forma, según el modelo propuesto por Foster y Skehan (1996), y una meta importante, según estos investigadores, es, por tanto, construir tareas que dirijan la atención del aprendiente hacia el acierto formal o la complejidad. La perspectiva tomada tiene que ver con el procesamiento de la información. En resumen, según Foster y Skehan (2001 p.205), un aprendiente no puede prestar atención simultánea a la complejidad, el acierto formal y la fluidez en su actuación al realizar una tarea compleja. Proponen que un aprendiente sólo puede enfocar uno, o como máximo dos de estos aspectos durante la ejecución de una tarea lingüística.

Como venimos diciendo, la complejidad sintáctica y el acierto formal informan juntos sobre el desarrollo adquisicional de la L2. Hemos visto que se crea una transacción entre el grado de complejidad sintáctica y acierto formal. Si la complejidad sintáctica aumenta en la actuación, el acierto formal

¹⁷ Skehan (1998) divide la dificultad de una tarea, denominada complejidad de la tarea en la literatura adquisicionista, en tres tipos, a saber: 1. la complejidad codificada, es decir la complejidad sintáctica y léxica del input, 2. la complejidad cognitiva, es decir las exigencias del procesamiento y la existencia de conocimiento almacenado y relevante, 3. la intensidad de la comunicación, hecho que tiene que ver con las limitaciones temporales y factores relacionados a la situación comunicativa (número de locutores etc.).

¹⁸ La complejidad sintáctica refleja el significado y la forma. En consecuencia, la complejidad sintáctica suele predominar en situaciones comunicativas cuando es importante transmitir significado.

tiende a disminuir y viceversa (Foster y Skehan 1996 p.304)¹⁹. Esta situación se denomina la hipótesis del desequilibrio (*the trade-off hypothesis*) y se produce entre la complejidad y el acierto formal en situaciones de uso de la lengua.

Las *metas* del aprendiente parecen influir en el grado de uso de la complejidad sintáctica y el acierto formal en la actuación (Larsen-Freeman 2006 p.592; Robinson 2001; Skehan 1998). Es decir: la dificultad —muchas veces denominada la complejidad— de una tarea parece incidir en la prioridad que da el aprendiente respecto de complejidad, acierto formal y fluidez (Robinson 2001 p.35; Foster y Skehan 1996). Lo que resulta interesante para este trabajo es la tendencia de los aprendientes a desarrollar una de estas capacidades. Las variables independientes, en este trabajo, no tienen que ver con la complejidad de la tarea sino con la aptitud y el grado de motivación del aprendiente.

Mediante el diseño de las tareas lingüísticas y la posibilidad de planificación anterior a la aplicación de una determinada tarea, es posible dirigir la atención del informante hacia una de estas capacidades. No obstante, según los resultados de un estudio de Ortega (1999 p.128, p.136), parece que parte de los informantes del estudio tenía una predisposición para la comunicación mientras que la otra parte de los informantes se orientaba hacia el acierto formal. Este resultado es sumamente importante para este estudio ya que hace hincapié en la propensión individual de enfocar conscientemente la complejidad sintáctica (a saber la orientación hacia la comunicación) o el acierto formal en la actuación. Ortega reclama más investigación sobre las diferencias individuales respecto de las preferencias en la investigación de las tareas, ya que dichas diferencias pueden explicar la actuación.

Además, la investigadora comenta la necesidad de modificar la hipótesis del desequilibrio mencionada aquí arriba, añadiendo el dominio de la L2 del aprendiente como un factor importante, ya que los criterios de la complejidad sintáctica y del acierto formal son construcciones que se relacionan con el desarrollo adquisicional y el dominio de la L2.

Bardovi-Harlig (1989), al estudiar la actuación escrita en inglés L2 por aprendientes avanzados, obtuvo altos grados de complejidad sintáctica y bajos grados en el uso correcto de morfemas gramaticales (o sea en el acierto formal). Sacó la conclusión de que la adquisición de la sintaxis se adquiere según pautas universales mientras que la morfología es específica de cada lengua. Los resultados van en línea con lo que se acaba de exponer aquí arriba, o sea, que se prioriza en general la complejidad sintáctica que refleja y

¹⁹ Robinson (1995) afirma que la capacidad limitada de la atención se produce en tareas con instrucción doble (como en VanPatten 1990). En otras tareas basadas en el significado se trata más bien de una capacidad de múltiples recursos. Este último modelo considera en mayor grado las diferencias de procesamiento relacionadas al tipo de tarea.

transmite significado en una situación comunicativa, frente al acierto formal (Foster y Skehan 2001).

2.1.6 Revisión del criterio de la complejidad gramatical usado por Kormos y Dörnyei (2004)

En Kormos y Dörnyei (2004) se estimó el grado de complejidad gramatical²⁰ cotejando la proporción del total de cláusulas y el total de las unidades del Análisis del Habla (unidades AH, *analysis of speech unit*, AS-unit²¹, Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.365) por tarea. Kormos y Dörnyei no justificaron esa elección, sino que es necesario inferir la idea subyacente por medio de las referencias dadas. La idea es, según Bygate (2001), que un procesamiento lingüístico más elaborado requiere una mayor capacidad de complejidad sintáctica, lo que se manifiesta en la cantidad de palabras por unidad T²² (*T-unit*). Ésta es también la explicación de que el criterio aparentemente sintáctico también indique complejidad gramatical. Una unidad T con varias cláusulas es normalmente más larga y compleja que una unidad T que sólo consiste en una cláusula. Cuando el aprendiente hace uso de unidades T largas tiene que procesar vocabulario y varias estructuras sintácticas simultáneamente. A este respecto cabe preguntarse si tal criterio no es demasiado amplio para captar toda la gama de complejidad gramatical expresada por un aprendiente ya que no informa del contenido de las cláusulas o unidades T. Por esto debe ser completado por criterios que cuantifiquen y describan el desarrollo gramatical del aprendiente.

En el estudio de Kormos y Dörnyei (2004) no había correlaciones significativas entre la complejidad gramatical y la motivación de los informantes. A juzgar por los resultados obtenidos sería lógico predecir que no se obtendrán correlaciones entre motivación y complejidad sintáctica en este material tampoco, pero ésa no sería una solución satisfactoria. El diseño del estudio de Kormos y Dörnyei apunta hacia la necesidad de completar la información de la cantidad de cláusulas por unidad AH (aquí: macrosintagma²³) con otros criterios respecto del contenido lingüístico, debido a que las circunstancias

²⁰ Kormos y Dörnyei (2004) denominan gramatical a la complejidad mientras que se la denomina sintáctica en este trabajo. Se usan ambos conceptos en la literatura adquisicionista sin hacer una distinción de los conceptos. El concepto de complejidad sintáctica me parece ser el más transparente y funcional de los dos y es compatible con los propósitos del trabajo presente.

²¹ Véase la definición en la p.39.

²² Unidad frecuentemente usada para analizar la lengua hablada. Es una unidad sintáctica y se define como “una proposición principal con todas las cláusulas ligadas a ésta” (Hunt 1966). Hunt (1970) elabora la definición diciendo que la unidad T corresponde a “una proposición principal más todas las cláusulas subordinadas y estructuras no proposicionales que estén ligadas a, o incorporadas en, ésta”.

²³ En este trabajo, de aquí en adelante, se usará el concepto de *macrosintagma* en vez de la unidad T, (ver 2.3.1) a fin de describir la metodología escogida.

no siempre favorecen ni estimulan el uso de la subordinación. Un método muy frecuente consiste en contar el número de palabras por macrosintagma para determinar el grado de complejidad sintáctica. Este método parece más fiable ya que no presupone el uso de subordinación y por consiguiente no es tan sensible a la situación.

Son sobre todo las restricciones de la situación comunicativa (o la tarea lingüística) las que pueden reducir la subordinación por macrosintagma. Es posible neutralizar estos efectos mediante la aplicación de varios criterios operacionales que se completan entre ellos. Por añadidura, un estudio cualitativo de la actuación ayuda a contrarrestar los efectos descritos. Por este motivo conviene utilizar el número de palabras por macrosintagma y no sólo usar el número de cláusulas como indicador de complejidad, ya que el número de palabras por macrosintagma parece menos sensible a las circunstancias de la actuación. Además, se completarán estos criterios con otro que presente la diversidad temporal, aspectual y modal de los aprendientes en el análisis cualitativo.

Las restricciones aludidas arriba tienen que ver con el contexto interaccional. Las circunstancias de la tarea, o sea el número de interlocutores y el tipo de evento, pueden a veces determinar el número y el tipo de cláusulas subordinadas por macrosintagma. Bygate (2001 p.202) constató, al comparar dos tareas de comunicación espontánea realizada por aprendientes húngaros de inglés L2, más precisamente una tarea argumentativa y otra narrativa, que no había diferencia en cuanto al número de cláusulas subordinadas, pero que el *tipo* de subordinación variaba mucho según la tarea. Este resultado nos remite de nuevo al contenido de la actuación.

Pallotti (2007) señala que es necesario tomar en cuenta el tipo de tarea para poder evaluar el criterio de la complejidad sintáctica. Se comparó la complejidad sintáctica en la actuación habida en llamadas telefónicas de hablantes nativos y no nativos de italiano y se constató que los hablantes nativos emplearon un lenguaje menos paratáctico y con menos subordinación que los hablantes no nativos. En este caso, un incremento de la subordinación no indica necesariamente desarrollo lingüístico. El desarrollo de una capacidad interaccional se manifestaría en un lenguaje sin subordinación en este tipo de situación. Más complejidad sintáctica no equivale siempre a un grado elevado de desarrollo adquisicional (Ortega 2003 p.494).

Gunnarsson (2006 p.112) estudió la producción escrita de francés L2 y comprobó que el uso de subordinación variaba mucho y que resultó difícil predecir el uso. Según una de las hipótesis, se esperaba encontrar más subordinación en la L1 que en la L2, pero la hipótesis no fue confirmada. Al contrario, a veces se producía más subordinación en la L2. Esto indica a su vez que la subordinación no siempre es signo de desarrollo sino que puede depender de la tarea.

Mi toma de posición para este trabajo es, no obstante, que la subordinación forma un criterio importante para medir el grado de complejidad sintác-

tica de la actuación, pero no por sí sola. Es necesario completar la información obtenida mediante otros criterios, por los motivos que se acaban de exponer. En este trabajo se añaden además los infinitivos y gerundios proposicionales al criterio de subordinación (ver 2.3.3).

Finalmente cabe preguntarse en qué consiste una complejidad sintáctica en el nivel adquisicional en el que se hallan los informantes. El hecho de explorar el contenido del macrosintagma es una forma de comprender el carácter del desarrollo de la L2. En los primeros estadios de adquisición se integran por ejemplo los tiempos verbales en la gramática del aprendiente (ver Bardovi-Harlig 2006), y es posible que este procesamiento se manifieste en un macrosintagma menos extendido. Siguiendo este razonamiento es posible llegar a la conclusión de que el esfuerzo del procesamiento puede ser grande aunque el macrosintagma sea breve. En consecuencia, es de interés aplicar criterios que puedan captar la diversidad gramatical y sintáctica, además de medir el tamaño del macrosintagma. Es probable que un estudio detallado del uso de diversas formas lingüísticas, como por ejemplo el uso de la morfología verbal, ilumine el grado de complejidad del informante. En el apartado 2.3.3 se describirán los criterios elegidos para evaluar la complejidad sintáctica con ejemplos tomados del corpus. El número de palabras por macrosintagma sirve en todo caso, como indicador de desarrollo.

Para terminar, conviene recordar del riesgo de subrepresentación del constructo estudiado (ver Norris y Ortega 2003 y el comentario hecho arriba). Para el estudio de Kormos y Dörnyei (2004) el error de subrepresentación significaría que el empleo de la subordinación (o el número de cláusulas por unidad AH) en sí sólo no correspondería a una interpretación significativa del constructo de la complejidad sintáctica. Es posible que la complejidad sintáctica se manifieste en otros niveles lingüísticos y no sólo en el nivel de la subordinación ya que el empleo de la subordinación tiene que ver con el tipo de actividad. Por este motivo es importante hacer un estudio correlativo con criterios operacionales más precisos para completar el criterio de la subordinación. La fiabilidad de los resultados aumenta en el caso de coincidir los criterios y se obtiene una descripción matizada y segura del grado de la complejidad del aprendiente. Si los resultados difieren mucho entre sí es posible que se haya producido el error de subrepresentar el constructo de “complejidad” en uno de los criterios aplicados.

2.1.7 Revisión de la subordinación como índice de un uso sintáctico más complejo

Como venimos diciendo, el número de cláusulas subordinadas por macrosintagma es un criterio frecuentemente usado para evaluar la complejidad sintáctica de una actuación (ver Bygate 1999; Wigglesworth 1997 por mencionar sólo algunos). La idea es que el uso de estructuras proposicionales largas

requiere un mayor procesamiento. Esto significa que un aprendiente necesita automatizar vocabulario y estructuras sintácticas para la elaboración de enunciaciones complejas. Esta automatización de las habilidades lingüísticas es importante ya que la capacidad humana de procesamiento es limitada (Wigglesworth 1997 p.87; Skehan 1998). Si el aprendiente automatiza el uso de ciertas estructuras sintácticas, más recursos tendrá para incorporar nueva información en su actuación.

No siempre se da una definición de lo que se cuenta como cláusula subordinada en la literatura de investigación. La falta de definición de lo que es cláusula subordinada dificulta la interpretación de los resultados hallados en Kormos y Dörnyei (2004). Según Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000 p.366), una cláusula subordinada consta de un verbo finito o infinito, como mínimo, y además de por lo menos un elemento de cláusula (sujeto, complemento in/directo o complemento circunstancial).

Esta definición no funciona de modo satisfactorio en este estudio. El español es una lengua *prodrop* así que una cláusula subordinada puede funcionar como tal sin sujeto explícito. Por este motivo se contarán las cláusulas subordinadas que consisten sólo en una forma verbal finita.

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) mencionan el problema de la clasificación de las cláusulas no finitas. Según su definición, se exige por lo menos un elemento proposicional como sujeto o complemento para que sea contada como cláusula subordinada. Aquí cabe señalar el riesgo de no captar toda la complejidad sintáctica de la actuación aplicando una definición demasiado restringida. Acabamos de exponer que el empleo de cláusulas subordinadas da lugar a una intensificación del procesamiento en el aprendiente. Ahora bien, el empleo de subordinación aumenta la complejidad sintáctica del enunciado, en el sentido de que se actualizan las relaciones sintácticas profundas de una estructura que no siempre dan lugar a un aumento del material lingüístico. El hecho de usar infinitivos o gerundios proposicionales indica comprensión por la estructura sintáctica de la lengua meta. A este respecto cabe mencionar el resultado de Kirchmeyer (2002 p.58), quien constató que el uso de infinitivos y gerundios proposicionales aparece tarde en las narraciones estudiadas siendo estructuras complejas. Los estudios de Giacalone Ramat (1999) y Lambert, Carroll y von Stutterheim (2003) indican un desarrollo desde la parataxis hacia estructuras más complejas.

Como se ha apuntado arriba, el uso de cláusulas subordinadas hace expandir los macrosintagmas aunque el empleo de infinitivos o gerundios proposicionales no lo hacen en la misma medida. Más precisamente, los infinitivos o gerundios proposicionales añaden material conceptual más que de substancia; sin embargo, representan una forma más elaborada según, entre otros, Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998 p.72). Por consiguiente, un macrosintagma con cláusula subordinada es más largo que un macrosintagma con infinitivo/ gerundio proposicional. Un macrosintagma con infinitivo/

gerundio proposicional es a su vez más largo que un macrosintagma sin otras cláusulas incorporadas.

Resumiendo, en este estudio se medirá la complejidad sintáctica mediante la cantidad de cláusulas subordinadas e infinitivos y gerundios proposicionales por macrosintagma. No se requiere otro elemento proposicional además de la forma verbal finita o infinita para clasificar una subordinación por las razones mencionadas aquí arriba.

2.1.8 Revisión de la riqueza léxica

El conteo del cociente tipo/ caso se usa para evaluar la variación o riqueza léxica de la actuación de un informante en un contexto dado²⁴. La riqueza léxica informa sobre la variedad del vocabulario de un aprendiente y del acceso que éste tiene al vocabulario aprendido y almacenado. El hecho de haber automatizado el uso de vocabulario básico, a saber las palabras de función y palabras frecuentes así como léxico específico, hace posible y facilita una situación comunicativa (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998). Los autores mencionados presentan algunas variantes del método tipo/caso (p.105).

Se suele calcular cociente entre tipos (o lemas, como en este trabajo) y casos u ocurrencias para estimar la variación léxica en la actuación (en inglés: TTR). Richards (1987) mostró temprano que no hay una relación lineal entre el número de tipos y ocurrencias y que esta proporción puede disminuir aunque un niño (o informante) haya avanzado en la adquisición de la L1 o L2. Dicho de otro modo, la proporción no parece tener fuerza discriminatoria entre niveles distintos de desarrollo lingüístico. Esto se debe a que las palabras de una lengua están limitadas, sobre todo las de función, y que el total del discurso hace bajar la proporción entre tipo y caso. En otras palabras, una persona que haya adquirido varias palabras de función, o sea, que haya desarrollado la sintaxis, podrá obtener menor grado de riqueza léxica. Vermeer (2004) resume las críticas contra los métodos basados en la proporción entre tipos y casos en una tabla y muestra que no sirven para indicar desarrollo. El método llamado *Uber index*, utilizado por Kormos y Dörnyei (2004 p.4), el cual se aplica para neutralizar el efecto del tamaño diferente de la actuación, se menciona también en el modelo de Vermeer.

A pesar de esta crítica prevalecen las ventajas del método propuesto. En primer lugar, el propósito es medir la proporción de lemas y casos sólo en una muestra limitada de la actuación (por cada informante/ por cada tarea), cosa que Richards (1987 p.209) recomienda para neutralizar los efectos que tienen que ver con el tamaño de la actuación. De esta forma se obtienen resultados comparables. En segundo lugar, la proporción de lemas y casos suministra la información necesaria sobre el nivel léxico del aprendiente.

²⁴ Denominado TTR, *Type Token Ratio* en la literatura adquisicionista.

Los resultados de la proporción de lemas y casos se usarán para comparar los resultados obtenidos de otras evaluaciones del desarrollo sintáctico. Por una parte será posible estimar si el aprendiente adquiere vocabulario sin desarrollar la sintaxis (característico de la Variedad Básica, Perdue y Klein 1992²⁵). Por otra, se mostrará si el vocabulario y la sintaxis de un aprendiente avanzan de forma parecida.

2.1.9 Revisión del criterio del acierto formal usado por Kormos y Dörnyei (2004)

El criterio del acierto formal mide el número de errores producidos por el aprendiente. En otras palabras, se evalúa la capacidad de evitar faltas o errores en la actuación en una L2. El acierto formal se relaciona con la capacidad de controlar la producción y, además con la cantidad de material lingüístico automatizado (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.33, Foster y Skehan 1996 p.304). En el estudio de Kormos y Dörnyei (2004), el acierto formal se midió a través de la proporción de cláusulas con error en el total de cláusulas por tarea. El método, que consiste en computar errores por una unidad estructural, a saber la unidad T, la cláusula o la oración, es frecuentemente usado. Foster y Skehan (1996) recomiendan este tipo de criterio general ya que parece ser menos sensible a diferencias causadas por las circunstancias debido al test. Explican la ausencia de correlaciones en el estudio de Comrie (1989) por la aplicación de criterios demasiado particulares. Ortega (1999 p.118), en cambio, recomienda una combinación de criterios generales y criterios que vayan dirigidos hacia el uso de determinadas estructuras lingüísticas cuya selección se motiva teóricamente por los resultados obtenidos en el marco de las secuencias de desarrollo (basado en Crookes 1989). A partir de éstos se puede formular predicciones de desarrollo que, a su vez, ayudan a definir la meta del aprendizaje. Ortega argumenta a favor de definir los límites superiores de la interlengua en vista del desarrollo adquisicional. La autora comparte, en otras palabras, la propuesta de Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998 p.118), que implica una valorización de la actuación a la luz de las secuencias establecidas y aceptadas de desarrollo adquisicional, como por ejemplo las secuencias adquisicionales de los morfemas, la negación y las preguntas, a fin de evitar la falacia comparativa que se produce al aplicar las normas de la lengua meta. La propuesta, que necesita ser más investigada, es interesante para la metodología de este trabajo. Por añadidura, esta perspectiva enfatiza el rol del acierto formal como criterio de desarrollo.

En Kormos y Dörnyei (2004) se obtuvieron correlaciones entre las actitudes positivas hacia la enseñanza y el acierto formal. En cambio, no se obtuvieron correlaciones positivas entre variables motivacionales y acierto for-

²⁵ También característico del continuo entre modo pragmático y sintáctico, Givón 1979; 1985.

mal/ complejidad. A este respecto es interesante notar que el acierto formal parece operar en otro nivel relacionado con el constructo del error y no del desarrollo lingüístico.

El problema es que el acierto formal, tal como fue aplicado en el estudio de Kormos y Dörnyei (2004), no informa sobre el número de errores producidos por cláusula, ni tampoco sobre el tipo. Conviene recordar que la adquisición se produce muchas veces en un nivel micro. Una aplicación demasiado general quizá no capte los matices de la adquisición. Ortega (1999) comenta, a este respecto, la problemática metodológica que se debe a la mezcla de varios tipos de errores en el análisis y que hace que no se perciban los pequeños cambios de la actuación hacia un uso semejante a la lengua meta. O sea, la adquisición se manifiesta a menudo en un micronivel de la actuación. Por esta razón se ha seleccionado el grado de acierto formal del uso de la subordinación y también del empleo de las formas verbales finitas en este estudio para completar la información sobre el grado de desarrollo del aprendiente (ver 2.3.7, donde se da una información más completa sobre todos los criterios aplicados).

2.1.10 Revisión del macrosintagma

Es necesario dividir la actuación en unidades menores de análisis para obtener resultados generalizables que se puedan comparar entre sí. En este estudio me serviré del *macrosintagma*, con unas modificaciones en cuanto al procedimiento, inspiradas por la unidad de AH, unidad del Análisis del Habla (*AS-unit, Analysis of Speech Unit*, Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.365). Volveré en este apartado al uso específico de la unidad de AH, después de una breve presentación de las diversas unidades que se emplean respecto del análisis de la lengua hablada²⁶.

Las unidades empleadas se distribuyen en tres categorías según el nivel lingüístico en el que obran: la categoría semántica, la categoría entonativa y la categoría sintáctica. Por consiguiente, la unidad de sentido²⁷(*idea unit*), la proposición y la unidad C²⁸ se cuentan como pertenecientes a la categoría semántica mientras que la unidad entonativa (*tone unit/ phonemic clause*) agrupa la unidad de sentido y el enunciado mismo. Finalmente, en la categoría sintáctica, se hallan el sintagma, la unidad de sentido y la unidad T. Esta última es la que más se usa en el análisis de lengua escrita y hablada, introducida por Hunt (1966; 1970). En un inicio se aplicaba la unidad T para

²⁶ Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) dan una presentación de los criterios más frecuentes de la lengua hablada. La descripción de este capítulo parte del artículo mencionado.

²⁷ La unidad de idea tiene varias definiciones y aparece en todas las categorías (Kroll 1977; Chafe 1980).

²⁸ La unidad C es una unidad independiente que sola puede contestar a una pregunta siendo una unidad de comunicación (Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000, p.361).

investigar la adquisición de la L1, en la producción escrita de niños, pero ahora es un criterio difundido que se usa para evaluar la L2 hablada y escrita.

La unidad T corresponde al macrosintagma, es decir una proposición principal (estructura finita e independiente) y cualquier estructura finita o infinita ligada a esta proposición principal (ver Bygate 2001 p.196; Hammarberg 1999 p.23 entre otros). La unidad T es apta para una serie de análisis.

El tamaño de la unidad T, medido por el número de palabras usadas, informa sobre la complejidad sintáctica de la actuación del hablante, considerando que una mayor carga léxica ligada a la estructura sintáctica requiere un mayor procesamiento mental. Además de medir el tamaño de la unidad T se puede contar el número de cláusulas subordinadas, insertadas en la unidad T, también para obtener una evaluación de la complejidad sintáctica (ver el apartado 2.1.4 aquí arriba).

Crookes (1990 p.193) critica la unidad T por ser un criterio sintáctico que limita el análisis de la lengua hablada. Propone el enunciado como base de segmentación para estudios discursivos, ya que desde su perspectiva la entonación refleja el proceso psicológico. Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) reclaman una unidad mejor descrita que tenga validez psicolingüística. Por lo tanto proponen otra unidad de análisis del habla (Unidad de AH, *Analysis of Speech Unit, AS-unit*) cuya definición no difiere mucho de la unidad T, que tiene como punto de partida. La unidad de AH se define como “el enunciado de un solo hablante que consiste en una cláusula independiente, o una unidad sub-oracional, junto con cualquier cláusula (cualquiera de las cláusulas) subordinada/s/ y asociada/s/ con una de ellas²⁹” (p.365) y es una unidad mayormente sintáctica. Una de las críticas que han sido dirigidas hacia la unidad T apunta a la falta de una definición precisa, ya que la definición actual permite que se incluyan o se excluyan “estructuras externas a la cláusula” o “fragmentos oracionales” (ver Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.360). Además, el habla se destaca por la presencia de cláusulas elípticas debidas a las alo- y autocorrecciones, la autorrepetición, los comienzos falsos, el andamiaje y las pausas, estructuras que normalmente quedan fuera del análisis por causa de la definición limitada de la unidad T. La unidad T parece adaptarse bastante bien a la lengua escrita pero no, según estos autores, a las propiedades de la lengua hablada. Por ese motivo, el análisis de la unidad T tampoco soluciona cómo tratar la frecuencia de cláusulas nominales satélites (muy frecuentes en la lengua hablada, y aún más en la interlengua), los “incrementos” (ver Couper-Kuhlen y Ono 2007), ni los casos de andamiaje o interrupción. La aplicación de la unidad de AH, en cambio, permitiría consi-

²⁹ An AS-unit is a single speaker's utterance consisting of an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either (Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.365).

derar los límites psicolingüísticos en la segmentación de una actuación. O sea, se incluyen fragmentos oracionales o estructuras externas en el conteo.

Las cláusulas coordinadas suelen ser tratadas separadamente como dos unidades T, mientras que los verbos coordinados al mismo sujeto pueden pertenecer a la misma unidad T. Los autores proponen una división en unidades que se determina por un tono terminal ascendente o descendente y el tamaño de las pausas.

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) se basan por lo tanto en la entonación de los hablantes nativos y sugieren que los hablantes nativos planifican su habla en unidades sintácticas, separadas entre sí por medio de pausas. Un enunciado sintácticamente complejo exige, según el razonamiento de los autores, que el hablante sepa planificar un enunciado multioracional.

Resumiendo: a diferencia de la unidad T, la unidad de AH según Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000), permite la inserción de cláusulas independientes. En la mayoría de los casos, un análisis sintáctico es suficiente para decidir los límites de la unidad, pero en los casos ambiguos es necesario tomar en cuenta la entonación y las pausas.

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) apuntan la falta general de definición de la unidad T y otras unidades aplicadas en la investigación del habla y la definición proporcionada de la unidad de AH es muy útil. En este trabajo se aplicará el macrosintagma para segmentar la actuación oral y se tomarán en cuenta varias de las recomendaciones dadas por los autores citados. Una definición más precisa de la aplicación del macrosintagma se dará en 2.3.1.

2.2 Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas de investigación de esta sección son las cuatro siguientes:

1. ¿De qué manera influye el diseño de la tarea en la actuación de los informantes?
- **Hipótesis A:** el resultado esperado es una variación cuantitativa entre las tareas diferentes. La entrevista (ver 2.4) activa más habilidades del aprendiente que la conversación entre los estudiantes ya que ofrece menos tiempo de controlar la actuación. En consecuencia, es de esperar que las conversaciones contengan más palabras por tarea y persona que las entrevistas.
2. ¿Es posible percibir un desarrollo de la L2 a lo largo de los tres años investigados?
3. ¿Cómo se relacionan los criterios de la complejidad sintáctica con los del acierto formal?

4. ¿Es posible que los aprendientes desarrollen competencias distintas que reflejan, o complejidad sintáctica, o acierto formal?

Evidentemente, el desarrollo de la complejidad sintáctica, la riqueza léxica y del acierto formal significa un acercamiento hacia la lengua meta. Por lo tanto, los aprendientes avanzados, que no son el objeto de este estudio, deben mostrar altos grados tanto de la complejidad sintáctica y la riqueza léxica como del acierto formal. Los principiantes y los aprendientes intermedios, por su parte, deben desarrollar estos aspectos de modo individual y diferente, posiblemente en períodos o estadios (ver 2.1.5). La hipótesis que responderá a la pregunta número 2, es la siguiente:

- **Hipótesis B:** es de esperar que tanto la complejidad sintáctica como la riqueza léxica y el acierto formal aumenten con el tiempo en la actuación oral de español L2 si es que los aprendientes avanzan en la adquisición de la L2. Por otro lado, si estos criterios reflejan aspectos adquisicionales distintos de la actuación, no es necesario que se desarrollen de modo paralelo (para una exposición más exhaustiva de las consecuencias de este razonamiento, ver pp.29-31).

Tradicionalmente, el desarrollo ha sido considerado como lineal, aunque Ellis (1985b; 1987), McLaughlin (1990) sólo para mencionar algunos, al igual que Larsen-Freeman (2006), cuestionan esta toma de posición describiendo el desarrollo adquisicional más bien como cíclico y dinámico. Esa autora señala que aunque los *promedios* de la complejidad sintáctica, la riqueza léxica, la fluidez y el acierto formal de un grupo de aprendientes de una L2 suelen representar una línea ascendente en el caso de desarrollo adquisicional, los *individuos* muestran trayectorias muy diferentes cuando los aspectos estudiados se adquieren de modo distinto e individual. Los resultados de Ranta (2005) y de Foster y Skehan (1996; 2001) indican tendencias parecidas. Los individuos desarrollan los aspectos mencionados en grado desigual. A base de estos resultados se formulan las hipótesis alternativas siguientes que corresponden a la pregunta 3 respecto de la relación entre complejidad y acierto formal en la actuación en la L2:

- **Hipótesis C1:** es de esperar que los promedios de los resultados obtenidos de todo el grupo de informantes respecto del grado de la complejidad sintáctica, léxica y del acierto formal muestren un aumento lineal y ascendente.
- **Hipótesis C2:** es de esperar que los informantes desarrollen los aspectos de la complejidad sintáctica, léxica y acierto formal de modo individual con énfasis en uno o varios de estos aspectos.

- **Hipótesis C3:** es de esperar que los perfiles posibles de desarrollo se caractericen por:

C3a: grados elevados de la complejidad sintáctica y del acierto formal (perfil 1)

C3b: grados elevados sólo de la complejidad sintáctica pero no del acierto formal (perfil 2)

C3c: grados elevados sólo del acierto formal y no de la complejidad sintáctica (perfil 3)

C3d: ningún cambio positivo de la complejidad sintáctica ni del acierto formal (lo que no significaría ningún desarrollo adquisicional o desarrollo muy leve, perfil 4)

C3e: grados elevados o inalterados de la riqueza léxica para cada uno de los perfiles (a-d) previstos.

2.3 Método

Aquí sigue una presentación de los criterios operacionales que se emplearán para evaluar el grado de desarrollo de la L2 en la actuación de los aprendientes. La selección de estos criterios se basa en la presentación teórica en 2 y viene justificada en el apartado 2.3. El propósito es tripartito: medir el grado de complejidad sintáctica, la riqueza léxica y el grado de acierto formal de la actuación. Primero se presentarán los criterios escogidos para segmentar la actuación en macrosintagmas, luego se describirán los criterios de la complejidad sintáctica, léxica y del acierto formal.

Criterios de la complejidad sintáctica:

1. Número de palabras por macrosintagma
2. Nivel de subordinación: cantidad de cláusulas subordinadas por macrosintagma, cantidad de infinitivos y gerundios proposicionales por macrosintagma

Criterios de la riqueza léxica:

1. El cociente lema/ caso

Criterios del acierto formal:

1. La proporción entre las cláusulas correctas y el total de cláusulas, por tarea.

2. La proporción entre la subordinación mal formada y el total de la subordinación, por tarea.
3. La proporción entre las formas verbales finitas bien formadas y el total de formas verbales finitas, por tarea.

Los criterios mencionados se aplicarán para evaluar el nivel de dominio de la L2 de los aprendientes. El desarrollo sintáctico, léxico y de acierto formal efectuado se calculará mediante *un coeficiente de desarrollo* que muestre los grandes cambios de desarrollo. Además, se fusionarán la complejidad sintáctica y el acierto formal en *un criterio combinado* que sirva de indicador global del desarrollo.

2.3.1 El macrosintagma

En lo que sigue se darán ejemplos de los materiales para mostrar el procedimiento de la segmentación en macrosintagmas. Sigo las recomendaciones para la unidad AH de Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000), pero he tomado la decisión de denominar la unidad aplicada en este trabajo *macrosintagma* ya que la aplicación de éste no coincide enteramente ni con la unidad T, ni con la unidad AH. El gran aporte de la unidad AH reside en la definición y aplicación presentada, recomendaciones que han sido consideradas a la hora de fijar el método de segmentación y análisis del corpus actual, salvo por algunos detalles. Se comentará el procedimiento en lo que sigue mediante ejemplos sacados del corpus.

Se segmentará la actuación en macrosintagmas según principios sintácticos, semánticos e interaccionales. Por este motivo se cuentan las enunciaciones de una sola palabra como una unidad T a no ser que conste de una palabra de retroalimentación interactiva. El macrosintagma corresponde a una frase principal (estructura finita e independiente) y cualquier estructura finita o infinita ligada a ésta (ver Bygate 2001 p.196; Hammarberg 1999 p.23 entre otros). Se ha tomado en cuenta la crítica dirigida hacia la unidad T formulada por Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000). La definición del macrosintagma de este trabajo permite, en consecuencia, la inclusión de fragmentos externos e implica un acercamiento definitorio a la unidad C. Los criterios para llevar a cabo la segmentación se basan, en primer lugar, en la sintaxis; y luego, en segundo lugar, en la semántica y la interacción.

En la delimitación del macrosintagma, la *coordinación* puede verse problemática. Las cláusulas coordinadas mediante *y*, *o*, *pero* se cuentan como dos macrosintagmas separados cuando los conectores ejercen una función supradiscursiva. En cambio, se cuenta como un macrosintagma cuando hay coordinación sólo entre partes aisladas de la cláusula. Éste es el caso del ejemplo siguiente, donde *y* coordina dos sintagmas verbales. El macrosin-

tagma se demarca con el signo |. Los casos en que la cadena lingüística se descuenta se marcan con {}.

(1) Extracto de *Carin E2*, 22

| [(RISA){porque} porque ahora (RISA)] e: salir en bares y (.) bailar
[y] (.) cosas así|

Los casos de coordinación de dos verbos finitos o más son normalmente considerados pertenecientes al mismo macrosintagma, excepto en los casos cuando se percibe un tono ascendente o descendente en la primera parte de la cláusula seguida por una pausa de por lo menos 0.5 segundos.

Los conectores *y*, *pero* y *porque* introducen muchas veces un macrosintagma.

Pero es un conector frecuentemente usado. En el ejemplo (2), *pero* introduce el macrosintagma (conector discursivo) mientras que, en el ejemplo (3), coordina dos sintagmas nominales (conector sintáctico, conjunción copulativa).

(2) Extracto de *Carin E3*, 362

Carin: |**pero**(.) también tenemos {muchos e:} muchas posibilidades

Chabela: claro

Carin: para(.)e: edu educarnos y e(.)e|

(3) Extracto de *Clara C2*, 45-46

Clara: |no me gustan los deportes **pero** salir con los amigos|

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000 p.363) al comentar la plurifuncionalidad de *because* que reside en su función catafórica y anafórica y además la función de conector discursivo, destacan que no siempre es obvio lo que enlaza *because* o *porque* a la frase 'principal' y que por lo tanto surge una dificultad operacional que afecta la segmentación del material. *Porque* en el papel de conector y marcador discursivo, introduce macrosintagmas. *Porque*, conector sintáctico, introduce cláusulas subordinadas que forman parte del macrosintagma. La dificultad reside en diferenciar entre estas funciones.

En el ejemplo que sigue, *porque* sintáctico introduce una cláusula subordinada. La subordinación se marca con el signo >.

(4) Extracto de *Clara C2*, 26

Clara: |em (.) pero los estudios son importantes

>**porque** (.) em (.) afectan no↑ en (.) el futuro |

El ejemplo siguiente muestra *porque*, en su función de conector discursivo:

(5) Extracto de *Carin E3*, 421-23

Carin: |sí sí: e quiero(.)mucho aprenderme español para hablar e(.)flue
fluyente(RIE) |y e(.)e:(1) **porque** (2) quiero(.)e:(.)quiero ir a españa | y

Otro aspecto importante, que incide en la medición de los macrosintagmas, es la *no* fluidez y los rasgos que la caracterizan. Si la intención es contar el número de palabras por macrosintagma, conviene controlar los rasgos de la no fluidez, como por ejemplo los comienzos falsos, las repeticiones y las autocorrecciones. El empleo de estos rasgos no implica la misma carga mental como el empleo de palabras diferentes (Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.368).

Los rasgos de la no fluidez que se excluyen del conteo son: la autorrepetición, el comienzo falso, la autocorrección, el andamiaje, el solapamiento y el habla simultánea.

La forma *quiero* no se cuenta en el ejemplo siguiente por ser autorrepetida:

(6) *Cissi E3*, 211

Cissi: |ts **quiero** {quiero} sí | |pero no tengo dinero|

En el caso de la autocorrección se cuenta siempre la última cadena corregida, o repetida, y no la primera cadena que se da.

(7) Extracto de *Cajsa C3*, 37-40

Cajsa: |pero(.)ts nunca sabes e| | pero(.)yo pienso mucho en
el en el futuro en mi en mi verano| | yo quiero >que
{**lo que voy a**} que va a(.)pasar después la gimnasio
y estos meses es a|

Un comienzo falso es cuando se abandona o se reformula un tema iniciado. Cajsa reformula el sujeto en el ejemplo 8. La reformulación que sigue puede verse al mismo tiempo como una autocorrección. El comienzo falso en negritas no se cuenta.

(8) Extracto de *Cajsa C2*, 16 -17

Cajsa:|**sí porque** {**es muy**} los (.)e grados de (.) el
gymnasium es muy importante para la universidad=

No obstante, un comienzo falso largo con las propiedades sintácticas de un macrosintagma seguido por una pausa se cuenta como un macrosintagma. Los rasgos de la no fluidez que así se cuentan son: la repetición retórica y ecoica, y la topicalización.

El ejemplo que sigue ilustra el uso ecoico en la interacción y cómo este uso sirve para construir el diálogo.

(9) Extracto de *Cissi E3*, 169-73
 Cajsa: |si (.) billete (.) {al }al avión
 pero(.)necesito comer y :
 |vivir y| |
 Cissi: | [**vivir y**] |
 Chabela: |claro [**todo eso**] |
 Cajsa: | [todo eso] |

Cissi recicla “has hecho” en el ejemplo siguiente. Corrige el tiempo pero se equivoca en la concordancia. Este ejemplo muestra la importancia de incluir los macrosintagmas ecoicos para evaluar el nivel de acierto formal del aprendiente.

(10) Extracto de *Cissi E3*, 246-50
 Cissi: |mhm(.)es muy difícil| |e tengo una amiga >que (.) hace|
 Cajsa: |has hecho|
 Cissi: |**has hecho** este este (.) em prueba e veces|

La *topicalización* — es decir, la repetición nominal del tópico — se incluye en el macrosintagma a no ser que haya una pausa más larga de 0,5 segundos. En el caso siguiente (ej 11) es tratada como parte del macrosintagma. Según Bygate (1988), las frases independientes nominales satélites son muy frecuentes en el habla de los aprendientes de una L2. Aquí siguen dos ejemplos de topicalización.

(11) Extracto de *Cissi E3*, 120-21
 Cissi: |**Ah LOS ÁNGELES** ah↓ es muy divertido (RISAS) |

Jugar es una topicalización en el ejemplo en el que Carl se reformula:

(12) Extracto de *Carl E2*, 256
 Carl: |**•jugar** (.) me: me gusta jugar el fútbol|

En los casos de *andamiaje* e *interrupción*, lo normal es contar un enunciado como un macrosintagma entero aunque haya una interrupción breve. Las interrupciones que consisten en alocorrecciones se cuentan como macrosintagmas separados. Aquí siguen dos ejemplos que ilustran el andamiaje. Los macrosintagmas que se cuentan están marcados.

(13) Extracto de *Cajsa y Cissi, E2, 62-72*

Cissi: |e e café café ópera|
 Cajsa:|tú no trabajabas XXX |
 Cissi: |a no no (.) y e:(.) está
 divertido(.)|
 |me gustaba me gusta|
 Cajsa: sí
 Chabela:|tú trabajas|
 |o qué↑ qué pasa↑|
 Cissi: |a sí un e: si(RISAS)|
 Cajsa: |ha trabajado algunas veces en=
 Cissi: en CAFÉ ÓPERA |
 Cajsa: =en CAFÉ ÓPERA |

(14) Extracto de *Carin y Clara C3, 10-19*

Clara: | qué hacíamos em|
 |(2.) to tom tomábamos el sol|
 Carin: sí (RISA)
 Clara: | sí comíamos (2.) fruta|
 Clara: | mucha fruta uvas|
 Carin: | y comida ee GRECIA GRECIA|
 Clara:sisísí(RISA)
 Carin:| moussaka y como|
 Clara:| como carne asado |

2.3.2 Niveles del análisis de las unidades de AH

Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) recomiendan que se excluyan los enunciados de una sola palabra así como las respuestas ecoicas que repiten exactamente lo anteriormente dicho. En este trabajo, no obstante, se incluirán las expresiones ecoicas en el conteo, ya que la capacidad de reciclar palabras y expresiones en la interacción es muy importante para el desarrollo lingüístico y la complejidad sintáctica de los aprendientes. Además sería muy difícil metodológicamente formular una definición exacta de una expre-

sión ecoica, dado que los elementos ecoicos aparecen entrelazados e incorporados en la actuación.

Foster, Tonkyn y Wigglesworth proponen tres niveles de análisis de las unidades de AH. En el primer nivel, todo queda incluido. En el segundo nivel, como ya quedó explicado arriba, se excluyen las retroalimentaciones interaccionales y las unidades de una sola palabra, y tampoco se cuentan las unidades ecoicas. Este nivel es el recomendado para el estudio de actuación de tipo interaccional y también se aplicará aquí aunque con la modificación de incorporar las unidades ecoicas en el conteo, a pesar de las recomendaciones dadas.

Los autores describen un tercer nivel, apto para la investigación de segmentos no elípticos. En este nivel se cuentan sólo unidades enteras. La aportación de Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000) consiste, sobre todo, en una aclaración del procedimiento, lo que facilita la comparación entre estudios diferentes. Kormos y Dörnyei (2004) no informan en qué nivel se realiza la segmentación de la actuación de los aprendientes en unidades de AH. Puede ser que un análisis demasiado excluyente no capte toda la gama de expresión lingüística de un aprendiente no muy avanzado, ya que, como hemos visto en el apartado 2.1.1, muchos elementos se adquieren en un micronivel.

2.3.3 Criterios de la complejidad sintáctica

Se partirá de la premisa de que la complejidad sintáctica se manifiesta por el tamaño de los macrosintagmas y en el uso de la subordinación. Formulados de otro modo, el constructo apto de un comportamiento sintácticamente complejo, serían el número de palabras y el grado de subordinación, por macrosintagma (Norris y Ortega 2003). En el caso de obtener resultados contradictorios se rechaza el criterio que no se manifiesta, o se manifiesta muy poco, en la actuación. Esto no significa necesariamente que el criterio rechazado no refleje la complejidad sintáctica sino que la tarea quizás no elicite subordinación (que en este caso es el criterio que posiblemente se puede excluir por estas razones ya que el tamaño de los macrosintagmas es un criterio más neutro en este sentido).

Es importante tener en cuenta que hay una dependencia interna entre los criterios de complejidad utilizados. El número de palabras suele crecer como consecuencia del empleo de cláusulas subordinadas. Los criterios operacionalizan aspectos diferentes de la actuación del aprendiente y la combinación de estos aspectos asegura la fiabilidad de las conclusiones sacadas respecto del grado de complejidad sintáctica de la actuación. Asimismo es de interés notar los casos en los que los resultados no coinciden internamente³⁰.

³⁰ Las cláusulas subordinadas prolongan el macrosintagma mientras que los infinitivos y gerundios no lo hacen en la misma medida.

El *número de palabras por macrosintagma*, pues, es el primer criterio de la complejidad sintáctica del aprendiente. El procesamiento cognitivo es mayor cuanto mayor es el número de palabras que se maneja. La idea es que una actuación sintácticamente compleja se manifiesta en macrosintagmas largos, ya que se supone que determinadas estructuras lingüísticas han sido automatizadas por el aprendiente, hecho que permite enunciaciones más elaboradas (ver Bygate 1999).

Unos comentarios del procedimiento: en el caso de las autorrepeticiones, los comienzos falsos y las autocorrecciones se cuenta sólo la última palabra o la última cadena de palabras. Tanto los nombres propios como los cambios de código de una o dos palabras se cuentan si están incluidos en el enunciado. Los nombres propios que se componen de dos palabras se cuentan como una. Se excluyen las palabras que proporcionan retroalimentación interactiva (*ee.*, *hm*, *ah sí*, *sí*) y cláusulas enteras que incluyen un cambio de código (>2 palabras, ver la división en macrosintagmas en 2.3.1, para más detalles acerca del conteo de palabras). El macrosintagma está demarcado con | y los macrosintagmas del ejemplo son enumerados para facilitar la lectura. En el macrosintagma 1 hay 11 palabras (las palabras contadas están subrayadas) y se cuenta únicamente la autocorrección (errónea) *han viajando* y no la primera forma verbal que la precede, *viajar*. El nombre propio *Disney Land* se cuenta como una palabra. En el ejemplo 15 hay 5 palabras. En la autorrepetición *visitar* se cuenta sólo la última palabra y el nombre propio *Sea World* se cuenta como una sola palabra.

(15) Extracto de *Cissi, E3*, 131-36

Cissi: 1. |y e: mi familia ts e {via viajar(.)} han(RISAS)vijajando a-
quí em: si {visitar(.)} visitar er
muchas cosas DISNEY LAND | 2. |y e: he olvidado ahora e
(.)SEA WORLD |

La *subordinación*, por su parte, hace que el material lingüístico aumente en general³¹ y las relaciones sintácticas expresadas mediante la concordancia se actualicen. En este estudio con miras a captar y mejor evaluar la complejidad sintáctica, se incluyen además de las cláusulas subordinadas con verbo finito otros tipos de subordinación, a saber los *infinitivos* y *gerundios proposicionales*.

He tenido en cuenta que ciertos tipos de actividad presentan condiciones necesarias para engendrar cláusulas subordinadas en mayor grado que otros (ver Bygate 1999). La tarea de describir lo más importante en la vida en las conversaciones del corpus de este trabajo da lugar a cláusulas completivas de verbos de opinión (*creo que*) y cláusulas adverbiales introducidas por *por-*

³¹ Pero los infinitivos o gerundios proposicionales no suelen prolongar el macrosintagma de la misma medida.

que. En las entrevistas también aparece ese tipo de cláusulas. Las entrevistas fueron semi-dirigidas, o sea, la entrevistadora y los informantes tenían la posibilidad tanto de abandonar como de profundizar los temas propuestos. Varias preguntas engendraban actividades argumentativas o explicativas. En otras palabras, las tareas tenían las propiedades necesarias para provocar subordinación aunque sin elicitárlas directamente.

Se cuentan las ocurrencias de cláusulas completivas, de relativo, interrogativas y adverbiales (causales y temporales). El ejemplo siguiente muestra una cláusula completiva.

(16) Extracto de *Cajsa E3*, 290-4

Cajsa: |creo> **que voy a vivir con mis
padres**> cuando está aquí > porque
(.)es {muy}(.)muy e: barato (RISA) | |y es
muy cerca > porque vivo aquí en
SANKT ERIKSPLAN|

Por otro lado, no se cuentan las subordinadas elípticas de tipo formulaico como en el ejemplo 17:

(17) Extracto de *Carin E2*, 336-38

Chabela: |algún día les gustaría tener hijos|
Clara: | [sí] |
Carin: | [sí]creo **que sí** (RISA) |

Las elipsis aparecen muchas veces cuando el locutor abandona el tema por falta de vocabulario u otra razón. No se cuentan las elipsis que no dan lugar a una cláusula con verbo, tal como ocurre en el ejemplo siguiente:

(18) Extracto de *Carin E3*, 499-500

|no (RISAS) bueno pero hablar un poco| |pero(.) e (.) estudió m e un una semestre| | (.) creo **que e: francés** ||pero(.)e lo he e olvidado(RISAS)todo|

Una cláusula subordinada debe contener como mínimo una forma verbal, finita o infinita, y por lo menos otro elemento proposicional (sujeto, complemento /in/directo o circunstancial), según la definición de Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000 p.366). Ésta es también la definición de una cláusula subordinada de este trabajo, pero con una precisión. La condición es que la

subordinada contenga una forma verbal finita o infinita, pero la presencia de los otros elementos no es necesaria ya que el español es una lengua *prodrop*. Puede ser que el contenido lingüístico (sintáctico o semántico) no esté correcto. Esto es lo que ocurre en el enunciado de Cajsa, que es un ejemplo de una cláusula de relativo:

(19) Extracto de *Cajsa E3 253-54*

Cajsa: |sabo e sé uno > **que t que ha hecho lo como cinco veces antes**|

La cláusula de relativo en el ejemplo siguiente, sin embargo no se cuenta, ya que hay una intervención de Cajsa que sirve de antecedente de la cláusula de relativo de Cissi. Se cuentan únicamente las cláusulas subordinadas de una sola persona, según el razonamiento de Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000 p.369) y no las que se producen mediante el andamiaje entre varios interlocutores. El ejemplo siguiente ilustra la dificultad de procesar el material lingüístico de una cláusula subordinada. No parece que sea la subordinación en sí la que causa problemas en el ejemplo siguiente, sino que es el mayor procesamiento de información lingüística lo que resulta problemático. Por esta razón es importante completar los datos de complejidad sintáctica con datos del acierto formal para obtener una descripción coherente de la actuación en una L2. En este caso se usan formas verbales infinitas (*usar, utilizar, conocer*) en contextos lingüísticos finitos, que se contarán para evaluar el grado de acierto formal. Sólo la última forma verbal infinita se produce en la cláusula subordinada, lo que indica que no es únicamente la subordinación lo que le causa problemas al aprendiente.

(20) Extracto de *Cissi, C3, 116-22*

Cissi: |pero(.)es es claro(.)em(.)||{nosotros} no vosotros
(RIE)e no **usar** lengua y e(.)||y ahora ö(.){usar}
utilizar (RIE)no sé(.)e(.)solamente fron francés
ahora >porque(.)e(.)tengo muchas e: em ts

Cajsa: **amigas de interne**

Cissi: /a: sí(RIE)/sí(.)>**que: e conocer(.)e(.)e**|

Las cláusulas adverbiales o son causales o temporales. Foster, Tonkyn y Wigglesworth (2000 p.363) señalaron los problemas de identificación que surgen debido a las funciones múltiples que *porque* puede ejercer. Muchas veces sirve de conector discursivo. Aquí se cuentan solamente las ocurrencias en que la cláusula adverbial está ligada a una proposición principal y la causalidad es obvia. Una posible solución hubiera sido excluir todos los casos de subordinación causal, pero en este caso no se obtendría una descrip-

ción correcta de la actuación de los informantes. Aquí siguen dos ejemplos de cláusulas adverbiales del corpus.

(21) Extracto de *Carin E3*, 298-300

|e: si (.) hemos aprendido un poco| |pero(.)es difícil
>**porque(.)e sólo tenemos e clases(.)e: un día de(.)a la semana**|

(22) Extracto de *Carl E3*, 164-8

Carl: |cómo se llama en suecia >**cuando**=
Debbie: sí
Carl: =e: **tenemos (.) los sombreros**
Debbie: sí (RIE)
Carl: de graduación | |y e: cantamos un canción|

En el ejemplo siguiente, *porque* sirve de conector y no se cuenta como cláusula subordinada. Se la califica en este trabajo de pseudosubordinada. Es cierto que se crea una causalidad entre los enunciados de Cajsa, pero su explicación viene interrumpida por la intervención de la entrevistadora. Además, en la práctica se produce una pausa en la actuación de Cajsa, con lo cual la descripción más plausible es que *porque* funciona como conector discursivo.

(23) Extracto de *Cajsa E3*, 274-79

Cajsa: |no no(.)no tenemos e coche mi familia sí (.)
|no no es muy
Chabela: además es muy muy caro °sacar licencia°
Cissi: e sí
Cajsa: |**porque yo no tengo coche**|| **no puedo practicar e en casa**|| y **te**
nemos| |y **necesito e lecciones**|

Lo complejo de la subordinación se muestra en los ejemplos que siguen. Cissi abandona el tema en la cláusula adverbial. Como la cláusula adverbial es autointerrumpida se cuenta como un macrosintagma sin subordinación.

(24) Extracto de *Cissi C2*, 42-44

Cissi: y: | (.) mi (.) familia↑ (.) es (.) una cosa muy importante para mí
porque: yo: (.)yo:(.) (SUSPIRO)(RISA) (.) no sé (RISA)[eso] |

El ejemplo siguiente incluye una cláusula temporal incorrecta. La forma verbal “buscando” es una forma verbal infinita en un contexto finito y será contada como errónea bajo el criterio de acierto formal. La cláusula temporal, sin embargo se cuenta como una ocurrencia ya que contiene verbo. Los ejemplos de Cissi, Carl y Carin ilustran cómo los aprendientes manejan una carga cognitiva. La subordinación constituye un desafío en este sentido. Parece ser un criterio eficaz para evaluar el grado de complejidad de la actuación pero necesita ser completado por los criterios de acierto formal.

(25) Extracto de *Carin E3*, 482-484

Chabela: y no te gustaría trabajar como traductora↑
Carin: |no traductora pero sí(.)también es una(.)e:(.)es bien
>**cuando(.)buscando** trabajo| | y es un(.)e: es(.)atractivo para
los e jefes(.)e: para(.)e: saber una una lengua|

La cláusula subordinada del ejemplo siguiente se cuenta a pesar de ser errónea. Carl no se sirve de la construcción correcta del verbo *depende*.

(26) Extracto de *Carl E2*, 83

Carl: |depende (.) > que mucho tengo que hacer en la escuela|

Se incluyen cláusulas interrogativas del tipo siguiente:

(27) Extracto de *Carin C3*, 101-2

Carin: |y también estamos pensando > {**en qué** } **en lo que vamos a hacer después del del colegio**|

Como ya se ha señalado, los casos de infinitivos y gerundios proposicionales se cuentan como ocurrencias de subordinación. Los *infinitivos proposicionales* son los que van ligados a un adjetivo, una preposición o un pronombre interrogativo:

(28) Extracto de *Clara*, C3, 98

Clara: |y y ahora también es **importante estudiar**|

(29) Extracto de *Carin*, C3, 112-17

Carin:|sí yo quiero ir a em (.)a España o a un país hispánico **para e practicar mi español** y st como Clara | |yo también he olvidado mucho español y {creo que} ee (.) creo> que tenga queee viajar a un un país (RISA) y e vivir vivir en un país hispánico para|

Clara: |con una familia español|

Carin: | sí **para realmente e practicar**|

(30) Extracto de *Cissi* C3, 11

|y e después e(.)no sé >**qué hacer** e|

Las construcciones del tipo *la vi pasar* pertenecen al grupo de los infinitivos proposicionales pero no aparecen en el corpus.

Los *gerundios*, al igual que los infinitivos, se cuentan cuando la función es proposicional (N.B el gerundio del ejemplo 25 “cuando buscando”³²):

(31) Extracto de *Carin* C3, 134-36

Carin: |e después de quizás un año e **viajando** (1.) diverti: |

Clara: |para divertimos y {para} para trabajar y: |

Carin: |sí **trabajando** y después|

En resumidas cuentas, el cálculo del promedio de la subordinación por macrosintagma por cada tarea hará posible una comparación tanto inter- como intrasubjetiva. La intención no es hacer una evaluación de los diversos tipos de subordinación sino que es la cantidad total de las subordinaciones que emplea un informante lo que nos interesa. Muchas ocurrencias de subordinación indicarían mayor grado de complejidad sintáctica. Ahora bien, es posible que un aprendiente formule macrosintagmas largos con subordinación, producidos en un lenguaje simplificado con una apariencia compleja. Por esta razón es necesario completar estos resultados con datos que den cuenta del acierto formal.

³² No se cuenta como ‘gerundio proposicional’.

2.3.4 Criterios de la riqueza léxica

Se evaluará la riqueza léxica de los informantes calculando el cociente de lemas/ casos en una muestra de 90 palabras de cada tarea realizada por cada uno de los informantes. Hay dos razones para limitar la selección de palabras. Primero, la actuación más reducida de los materiales contiene sólo 90 palabras. Segundo, es una ventaja limitar el material analizado ya que la proporción entre tipos y casos tiende a bajar en muestras grandes, por lo cual cabe calcular la proporción entre tipos y casos en muestras limitadas (Richards 1987 p.205, p.209).

Se tomó la decisión de iniciar la selección de las 90 palabras después de los tres primeros macrosintagmas producidos por el mismo informante en las conversaciones y después de los diez primeros en las entrevistas, a fin de asegurar que los informantes se hubieran acostumbrado a la situación. En la producción de sólo 90 palabras se hizo la selección por razones obvias desde el principio.

No se incluyeron los casos de cambio de código en las 90 palabras, ni tampoco los nombres propios no españoles a no ser que se usara la variante castellana (p.ej. *Londres, Nueva York*).

Se incluyeron los vocablos no reconocibles en la selección de las 90 palabras pero no se los contó como lemas (p.ej. “grados bienes”, Cajsa, C3). Sin este procedimiento se correría el riesgo de sobreestimar la riqueza léxica del aprendiente.

Ya hemos visto que no hay una relación lineal entre tipos y casos. Además, el cociente tipos/ casos muchas veces no es discriminatorio, debido a que la introducción y el empleo de palabras de función suele bajar dicha proporción. El desarrollo sintáctico, en cambio, parece tener importancia para la interpretación de la proporción de lemas y casos. En el caso de obtener un mediano o bajo grado de riqueza léxica es posible llegar a dos interpretaciones. La primera interpretación indica que el cociente lema/ caso realmente refleja un bajo o intermedio grado de riqueza léxica. La segunda interpretación indica que la persona tiene una sintaxis desarrollada que hace bajar la proporción lema/ caso. Es necesario poder discernir entre estas dos posibilidades en el presente análisis. Se supone que un aprendiente que se halla en un estadio inicial utiliza pocas palabras funcionales y, al mismo tiempo, un número considerable de palabras de contenido. O sea, un aprendiente representativo de la Variedad Básica (Perdue y Klein 1992) transmitiría mucha información mediante el léxico utilizando macrosintagmas breves y pocas palabras de función.

2.3.5 Criterios de la evaluación del grado de acierto formal

Se evaluará el grado de acierto formal por medio de tres criterios operacionales, a saber, la proporción de las cláusulas correctas, el porcentaje de formas verbales finitas correctas y el porcentaje de subordinación correcta. El primer criterio es general, los dos últimos son particulares. Si los resultados de estos criterios convergen no se excluirá ningún criterio del estudio general. En cambio, en el caso de obtener resultados que difieren mucho entre sí, es necesario tomar la decisión de si sólo usar el criterio general o sólo los particulares. Si los resultados de los criterios particulares indican más errores que los generales, será ello una muestra de que el criterio general no es lo suficientemente sensible para captar el grado de acierto formal por sí solo. En este caso se aplicarán todos los criterios, el criterio general como complemento de los particulares. Si la situación es la inversa y los errores generales sobrepasan en gran medida los criterios particulares, significa que éstos no son lo suficientemente sensibles como para captar el grado de acierto formal. En este caso se rechazarán los criterios particulares.

El acierto formal se midió por medio de la proporción de cláusulas sin errores y el total de cláusulas por tarea en el estudio de Kormos y Dörnyei (2004), método general y frecuentemente usado. El criterio utilizado por Kormos y Dörnyei (2004) es un criterio general y neutraliza los resultados sesgados, pero al mismo tiempo no capta los matices de la adquisición intermedia de una L2. La idea principal es que el número de cláusulas correctas, criterio general, informa sobre la capacidad de procesamiento del aprendiente. Foster y Skehan (1996) recomiendan el empleo de criterios generales para evaluar el acierto formal. No obstante, algunos errores pueden ser una consecuencia del desarrollo lingüístico y se producen cuando el aprendiente procura integrar nuevas formas y estructuras en su actuación (Larsen-Freeman 2006). Estos errores se relacionan con el nivel lingüístico en el que se halla el aprendiente (Bardovi-Harlig 2006). Por lo tanto es de interés precisar los criterios de acierto formal para que no se produzca un error de conceptualización y por consiguiente no se capte el grado de acierto formal de la actuación del aprendiente (ver Norris y Ortega 2003).

Además, Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998) y Ortega (1999) recomiendan criterios del acierto formal que tengan su punto de partida en las secuencias constatadas del desarrollo adquisicional. La primera intención era investigar el acierto formal del uso de formas verbales finitas, aplicando los estadios de desarrollo como una norma. Sin embargo, los aprendientes de este estudio se equivocaban muy poco en lo que concierne las formas verbales finitas³³ con lo cual se abandonó la idea inicial. La recomendación citada dirige el trabajo hacia una combinación de criterios generales y particulares. Es posible emplear los criterios particulares de modo que se investigue el

³³ Salvo por Björn que todavía no dominaba la distinción entre formas verbales finitas e infinitas en un contexto finito.

grado de acierto formal de rasgos actuales para la adquisición intermedia. El criterio general abarca todos los errores producidos mientras que los particulares sólo muestran los errores producidos en algunos campos sensibles al desarrollo.

Empecemos considerando la proporción entre las cláusulas correctas y el total. Para aislar las cláusulas correctas, es necesario clasificar las cláusulas erróneas. Un error es suficiente para que toda la cláusula no sea contada como correcta. No se considera el número de errores por cláusula.

Los errores son:

1. léxicos
2. de tiempo/ modo verbal
3. otros morfosintácticos
4. errores que tienen que ver con la distinción entre forma verbal finita e infinita en un contexto finito
5. error de género y número
6. la elección de la preposición
7. la elección del conector

El extracto que sigue muestra un error léxico (tipo 1):

(32) Extracto de *Carl E1*, 8

Carl: |sí eee soy (.) quince años|

El ejemplo siguiente muestra el tipo 2 y 3. La entrevistadora intenta corregir el tiempo verbal de “vienen” y “van” (tipo 2), pero Cissi recicla la forma verbal entera sin concordarla en persona, “fueron” en vez de “fuimos” (tipo 3). El ejemplo ilustra que el contexto del macrosintagma es importante para identificar un error.

(33) Extracto de *CissiE3*, 59

Cissi: (RISAS) | así me he olvidado e: |

|sí yo y mi hermana ts e:(.) y e: mi amiga (RISAS) e: (.) **vi-**
viene (RISAS)e **van** (RISAS) |

Chabela: fueron↑

Cajsa: fueron↑

Cissi: |**fueron** una fuest e fiesta no eh sí|

El ejemplo que sigue pertenece al tipo 4 ya que Cissi se sirve de las formas verbales infinitas “usar”, “utilizar” y “conocer” donde se espera una forma verbal finita tras el pronombre personal (“usar”, “utilizar”) y también en la cláusula de relativo (“conocer”).

(34) Extracto de Cissi C3, 116-21

Cissi: |pero(.)es es claro(.)em(.){nosotros} no vosotros
(RIE)e no **usar** lengua| | y e(.)y ahora(1)ö(.)**usar**
utilizar (RIE)no sé(.)e(.)solamente fron francés|
|ahora porque(.)e(.)tengo muchas e: em ts
Cajsa:amigas de interne
Cissi: >/a: sí(RIE)/sí(.)que: e **conocer**(.)e(.)e|

La distinción entre un contexto finito e infinito no siempre es tan obvia. En el ejemplo 34 no hay ambigüedad, pero hay otros contextos, a veces elípticos o de una interacción rápida, que despiertan dudas. Están excluidas de las estadísticas por su ambigüedad inherente. En el ejemplo que sigue, Clara contesta a la pregunta con un infinitivo proposicional mientras que Carin no logra formular un infinitivo proposicional, ni utiliza formas verbales finitas. Es muy probable, pero imposible de comprobar, que el contexto exija una forma verbal finita:

(35) Extracto de *Carin E2*, 22-5

Chabela: ya (.) quieres cumplir (.) dieciocho
Carin: |sí↑ (.) mucho|
Chabela: por qué (RISA)
Clara: (RISA)[para salir con nosotros(RISA)]
Carin: | [(RISA) {porque} porque ahora (RISA)] e:**salir** en
bares y (.)
bailar [y](.) cosas así|
Chabela: [°bien°]

En el ejemplo siguiente es aún más difícil determinar si el contexto requiere un verbo finito o infinito. Lo que llama la atención es la preferencia por el uso de infinitivos, lo que podría ser una estrategia de simplificación.

(36) Extracto de *Clara E3*, 448 -53

Chabela: si(2)m(.)qué pueden hacer ustedes para cambiar la
situación↑
Carin: (RIE)e
Clara: |**trabajar** en españa (RISAS) |
Clara: |**trabajar** en españa en e(.)no sé en nul nul(RISAS)

En los ejemplos que siguen, los informantes se sirven de formas verbales infinitas en contextos donde es imposible determinar si se exigen formas verbales finitas o infinitas. El uso de los infinitivos sorprende y es posible que tenga que ver con las estrategias desarrolladas en el estadio básico (ver Perdue y Klein 1992). Lo que indica que no permanecen en el estadio básico es la presencia de formas verbales finitas.

El ejemplo que sigue contiene errores de género (tipo 4):

(37) Extracto de *Betty E2*, 123

Berta: |y **el** madre de (.) **otra** [hijo]XXo (2.) muerte |

Finalmente, el extracto muestra cómo Carl añade un conector superfluo, “que”, antes del infinitivo. Además, este tipo de errores será contado para establecer la proporción de subordinación correcta.

(38) Extracto de *Carl E1*, 360

[Me gusta **que** m esquiar en la montaña]

Para completar la imagen, también debe ser considerada la proporción *entre las subordinaciones correctas y el total*³⁴ por tarea, uno de los criterios particulares del acierto formal. La subordinación errónea se define como una estructura subordinada que difiere del uso en la lengua meta. El ejemplo siguiente muestra una cláusula completiva errónea. La subordinación que se aplica en la lengua meta sería en este caso el infinitivo proposicional. No se cuentan las subordinaciones cuyo contenido es erróneo, sino que el conteo tiene que ver con la estructura de la subordinación en sí.

(39) Extracto de *Carl E3*, 16-9

(.) es e(.) creo>que es difícil>**que ir a España**>como (.) no no son muchas personas>que pueda hacer este intercambio

La intención no es aplicar este criterio para contar correlaciones sino que el propósito es iluminar el uso de la subordinación de los informantes y completar la información de la estructura del enunciado.

Finalmente considero importante indicar la proporción *entre las formas verbales finitas bien formadas y el total* de formas verbales finitas, por tarea. La forma verbal finita mal formada es un criterio amplio que comprende gran parte de los errores relacionados con los verbos finitos que pueden apa-

³⁴ Para la proporción entre las subordinaciones correctas y el total se cuentan tanto los casos correctos como los casos erróneos. Para contar el número de subordinaciones se cuentan únicamente las ocurrencias correctas.

recer en la actuación. Abarca los errores morfosintácticos, temporales, y modales. Se cuentan sólo los errores obvios que pueden inferirse del contexto lingüístico. Es un criterio operacional seleccionado por reflejar el dominio del empleo verbal, lo que es un desafío, debido a la riqueza morfológica inherente del español. La intención era primero investigar el dominio del empleo de formas verbales finitas en contexto finito pero se abandonó esta idea ya que los aprendientes parecían manejar la distinción entre formas verbales finitas e infinitas en contextos que requieren formas verbales finitas. Sólo un aprendiente, Björn, tenía grados elevados de formas verbales infinitas en contexto finito. En cambio, la variación en cuanto al uso de la morfología y tiempos verbales es grande y justifica la selección de este criterio particular. Las formas verbales mal formadas son las que se mencionaron en 2.3.5, a saber, las que contienen errores morfosintácticos, o temporales o modales. Recuérdese que se cuenta como forma verbal finita mal formada aquellas formas verbales infinitas que aparecen en un contexto que requiere una forma verbal finita.

(40) Extracto de *Carl E1*, 239

Carl: |son muchas personas en Perú> que (.) st **venir** en intercambio|

Este criterio no será aplicado con el propósito de contar correlaciones sino que se utiliza para investigar el nivel de dominio de los informantes. Asimismo contribuye a la información de la estructura del enunciado.

2.3.6 El coeficiente de desarrollo

Larsen-Freeman (2006 p.604) se sirvió de un coeficiente especial para evaluar el desarrollo de la L1. La ventaja de este coeficiente es que muestra los avances del desarrollo lingüístico, que a veces toma la forma de un salto de avance y otras veces retrocede, ya que, como lo señala la autora, el desarrollo de una L2 no siempre es lineal. El coeficiente facilita sobre todo las comparaciones intraindividuales y se presta a la evaluación de un material longitudinal. La primera ocasión de la recopilación de datos sirve de punto de partida y obtiene el valor de 0. Se calcula la diferencia entre el resultado de la segunda ocasión y la primera, luego se divide la diferencia con el resultado de la primera ocasión. Cajsa tuvo 5,65 (complejidad sintáctica) en la primera ocasión, y 6,16 en la segunda. Se calcula el coeficiente de desarrollo $6,16-5,65/5,65=0,07$.

Se aplicará este coeficiente para evaluar el desarrollo de la complejidad sintáctica, léxica así como del acierto formal.

2.3.7 Criterio de la complejidad sintáctica y el acierto formal

Si bien es verdad que se suele considerar el acierto formal y la complejidad como dos aspectos distintos de la actuación, ambos reflejan la expresión de la forma en la actuación. Hay motivos para creer que los resultados se complementan internamente. Por esto se usará un criterio combinado.

Un criterio que se usa para medir el grado de complejidad y acierto formal a fin de posibilitar una comparación de los criterios y los resultados es la media de palabras³⁵ sin error por macrosintagma. Es posible que ese criterio favorezca a los aprendientes de escasa actuación ya que no se toma en cuenta el total de la producción y el procesamiento es mayor cuando el aprendiente produce macrosintagmas largos. No obstante, describe el grado de desarrollo del aprendiente en cuanto a la representación de la forma en la actuación.

Según las teorías evocadas en este trabajo (Crookes 1989; Foster y Skehan 2001; Larsen-Freeman 2006), el acierto formal y la complejidad sintáctica representan aspectos psicolingüísticos distintos de la actuación. La media de palabras sin error por macrosintagma es frecuentemente usada como un criterio de índice³⁶ y muestra el desarrollo hacia una actuación semejante a la lengua meta (Bardovi-Harlig y Bofman 1989). Este criterio ayuda a interpretar los resultados obtenidos respecto de la complejidad y el acierto formal desde una perspectiva adquisicional. Se usarán estos resultados para describir el nivel de dominio de los aprendientes y no para contar correlaciones.

2.4 Los materiales

El corpus es de tipo semilongitudinal consistiendo en 11 grabaciones de audio de 144 minutos y 26 grabaciones de video de una duración total de 180 minutos que fueron llevadas a cabo en un lapso de tiempo de tres años. El material estudiado aquí forma parte de un corpus que abarca a 19 informantes en circunstancias de adquisición instruida, todos eran estudiantes del bachillerato sueco. Al inicio de la recopilación, estudiaban el cuarto año de español L2 en el curso llamado *steg 3* ‘paso 3’, tenían 16 o 17 años y hacían su primer año en el instituto. Todos habían estudiado tres³⁷ o cuatro años en el nivel sueco correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria. Nueve estudiantes siguieron cursando el segundo año y cinco estudiantes también el tercer año. La lengua materna de ocho de los informantes es el sueco. Cissi es bilingüe sueco/farsi, usando el sueco en la mayor parte de los contextos y

³⁵ El tamaño se evalúa mediante el número de palabras por macrosintagma.

³⁶ Hay estudios de ASL cuyo objetivo es determinar un índice de desarrollo general, a diferencia de los estudios donde se analiza el desarrollo de una estructura gramatical específica.

³⁷ Carl había estudiado dos años en ESO, pero cumplía con los requisitos para estudiar en el paso 3.

el farsi sólo para determinados contextos de su vida privada. Las grabaciones contienen sobre todo diálogos en español L2.

Las tareas constan de una entrevista y una conversación que se realizaron una vez por año para facilitar las comparaciones inter- e intraindividuales. Se efectuó una narración de unos cómics³⁸ el primer y tercer año. Hubo dos entrevistadoras hispanohablantes el primer año mientras que la entrevistadora hispanohablante fue la misma persona el segundo y el tercer año. El corpus llamado *InterFra*, de francés L2 hablado, ha servido de modelo para el diseño de este corpus con miras a propiciar comparaciones (Bartning y Schlyter 2004). Es importante saber que el instituto donde se llevó a cabo la investigación es privado y que normalmente atrae a alumnos con un promedio de calificaciones muy alto a la hora de ingresar, lo que corre el riesgo de producir un grupo tal vez demasiado homogéneo de individuos. Por otro lado, ese hecho no es una desventaja para este estudio, ya que se reduce el número de posibles influencias difícilmente controlables.

Tabla 2. Presentación de las grabaciones y el total del discurso (duración y tamaño)

Informantes:	E1		E2		C2		E3		C3		Total
	dur	pal	dur	pal	dur	pal	dur	pal	dur	pal	
Cajsa y Cissi			11:07	544 Ca: 398 Ci: 146	09:18	548 Ca: 394 Ci: 154	17:33	1081 Ca: 742 Ci: 339	12:25	753 Ca: 397 Ci: 356	50:13
Cajsa y Betty	20:40	822 C:668 B:154									20:40
Carin y Anita ³⁹	18:40	356									18:40
Carin y Clara			12:01	524 Ca: 193 Cl: 331	07:08	358 Ca: 172 Cl: 186	22:37	969 Ca: 472 Cl: 497	10:15	572 Ca: 283 Cl: 289	52:01

³⁸ Kahlmann, A (1984). *Soirée dramatique*.

³⁹ Sólo se cuenta la producción de Carin en esta entrevista ya que Anita no forma parte del estudio.

Clara y Anja ⁴⁰	22:19	527									22:19
Carl y Björn	20:54	610 C:479 B:131	12:56	382 C:265 B:117	07:03	293 C:199 B:94					40:88
Carl y Debbie ⁴¹							20:19	479	05:21	218	25:40
Cissi y Alex	20:51	253									20:51
Beata y Anna ⁴²	18:50	157									18:50
Beata y Betty			12:27	395 Bea: 206 Be: 189							12:27
Beata y Bibbi					06:20	90					06:20
Beata y Cajsa ⁴³					06:12	144					06:12
Tot:	121:5	2725	48:5	1845	36	1433	60:48	2529	28	1543	290:2
	E1	E1	E2	E2	C2	C2	E3	E3	C3	C3	

Nota explicativa: E1/2/3 significa entrevista, año 1/2/3, C2/3 significa conversación, año 2/3. Se presenta la duración, *dur*, en minutos de cada grabación y las palabras, *pal*, o sea el total de palabras empleadas en el discurso.

⁴⁰ Sólo se cuenta la producción de Clara también en esta entrevista ya que Anja no forma parte del estudio.

⁴¹ Sólo se cuenta la producción de Carl en estos casos debido a que Debbie no forma parte del estudio presente. Los totales no incluyen los resultados de los informantes que quedan fuera del análisis.

⁴² Sólo se cuenta la producción de Beata en esta entrevista ya que Anna no forma parte del estudio.

⁴³ Sólo se cuenta la producción de Beata en esta entrevista ya que se analiza la actuación de Cajsa en la entrevista entre Cajsa y Cissi. Cajsa participó en la entrevista con Beata por razones prácticas (ausencia por causa de enfermedad). Se usa la primera entrevista hecha donde participa para el análisis.

Tabla 3. Presentación de las narraciones

	N1		N3	
	dur	tot	dur	tot
Cajsa	3:10	121	2:44	153
Carin	3:10	110	4:14	138
Carl	2:24	78	2:07	82
Cissi	3:35	104	4:32	174
Clara	2:21	107	2:30	97
Beata	3:00	69		
Betty	4:20	102		
Björn ⁴⁴	-	-		
Total:	22	691	16:07	644

Nota explicativa: *N1/3* significa narración realizada en el primer o tercer año. Se presenta la duración (*dur*) en minutos de cada grabación; el *total* es el total de palabras empleadas en el discurso.

El propósito fue recopilar producción oral en español L2 en situaciones no demasiado formales a fin de captar la actuación espontánea de los informantes. Se grabó a los informantes en parejas de dos. Algunos alumnos, como Cajsa, han sido grabados varias veces⁴⁵. Debbie⁴⁶, nueva informante en el tercer año, reemplaza a Björn en las tareas correspondientes.

La entrevista es semidirigida en el sentido de que la entrevistadora tenía un cuestionario de preguntas propuestas pero al mismo tiempo tenía la libertad de añadir o quitar preguntas. El propósito era animar la actuación de los informantes. Los temas giraban en torno a la familia, el tiempo libre, los estudios y los planes para el futuro así como otros temas de actualidad. Los diálogos tienen una duración de 20 minutos el primer y el tercer año, y 12 minutos el segundo año. La investigadora está ausente durante la grabación.

Las conversaciones, que también se realizaron entre dos informantes estaban planificadas en el sentido de que los informantes sabían ya el tema, a saber “lo más importante de la vida ahora, en el pasado y en el futuro”.

⁴⁴ No quiso participar en esta tarea.

⁴⁵ Se usa la primera ocasión en este estudio.

⁴⁶ El seudónimo empieza en D ya que se integró en el grupo el tercer año cuando se necesitaba a otro informante para completar las parejas.

Además iban a contar una experiencia reciente, tal como un viaje o una fiesta. La duración oscila entre 5 y 10 minutos y la investigadora está presente durante la grabación. Todas las grabaciones fueron realizadas en los locales del instituto.

Los *seudónimos* reflejan el grupo al que pertenecen los informantes. Si el seudónimo comienza con B significa que el informante estudió español dos años en el instituto, y si comienza con C muestra que el informante estudió español durante tres años⁴⁷.

Se comenta la importancia del diseño de las tareas para la actuación en 2.3.3. Las tareas difieren bastante entre sí. La conversación se parece a una tarea escolar debido a las instrucciones dadas y la presencia tácita de la investigadora, parecida al papel que ejerce un profesor. Cabe notar que este tipo de tarea es frecuente en la enseñanza secundaria sueca, a saber, la producción de diálogos en pares (aunque sin la presencia de una grabadora). Los aprendientes tienen más tiempo para monitorar su actuación, lo que favorece la producción de macrosintagmas más largos. Sin embargo, la posibilidad de control no parece desembocar en mayor grado de acierto formal. El enfoque en situaciones normales está en la solución de la tarea. La situación de entrevista con un hispanohablante es un fenómeno mucho menos frecuente en el mundo escolar y es considerada por los aprendientes como una tarea difícil. Hay menos tiempo para controlar la producción oral y el enfoque se vuelve más comunicativo.

Las grabaciones han sido transcritas en el programa de transcripción *Transana*, versión 1.23⁴⁸ y las conveniencias elegidas respecto del uso de símbolos se hallan en el CD-ROM.

2.5 Análisis

2.5.1 La producción total por tarea

Antes de analizar el grado de complejidad sintáctica y de acierto formal, cabe destacar las propiedades generales de la actuación de los aprendientes. La figura 1 presenta el total de producción de palabras durante doce minutos en el caso de las entrevistas⁴⁹.

⁴⁷ Los seudónimos de las entrevistadoras reflejan el país de origen: Emma (España), Paulina (Perú) y Chabela (Chile). Chabela efectuó todas las entrevistas el segundo y el tercer año.

⁴⁸ Programa producido por Fassnacht, C. y desarrollado por Woods, D.K. en Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, www.transana.org.

⁴⁹ Se cortaron las E1, E2 y las E3 después de transcurridos doce minutos mediante el programa de transcripción y se computaron las palabras y macrosintagmas solamente durante este lapso de tiempo, el cual corresponderá a la duración mínima encontrada entre las E2. De esta forma se obtuvieron cifras comparables.

La figura 2 presenta el número de palabras en las conversaciones durante seis minutos⁵⁰.

La producción de Cajsa destaca en cuanto al total de palabras utilizadas. Las diferencias en cuanto a la producción son llamativas y constituyen un factor muy importante en la interpretación de los resultados de la complejidad sintáctica y del acierto formal. El número total de macrosintagmas es relativamente pequeño en comparación con los demás ya que ella produce macrosintagmas más largos (ver las tablas 4 y 5). Cajsa, Carl y Clara tienen una producción superior al promedio en las entrevistas; Cajsa y Carl tienen resultados por encima del promedio también en las conversaciones. Los resultados de Carin (y de Clara en las conversaciones) giran en torno de los promedios. Las tablas indican una diferencia que se produce entre las tareas. Las conversaciones parecen elicitar una actuación con macrosintagmas más largos que las entrevistas, hecho que se nota en la relación entre macrosintagmas producidos y la cantidad de palabras. Esta diferencia se mostrará más claramente cuando sean presentados los resultados de la complejidad sintáctica.

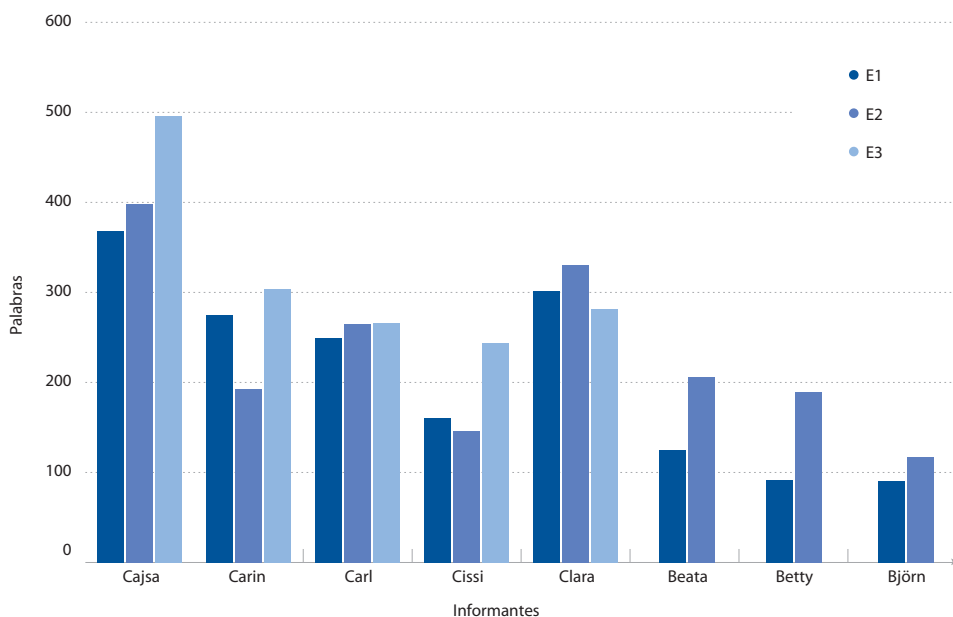


Figura 1. Total de palabras del discurso, *entrevistas*, durante doce minutos. El promedio de E1 es 207, de E2 230 y de E3 318.

⁵⁰ Duración mínima encontrada en las conversaciones.

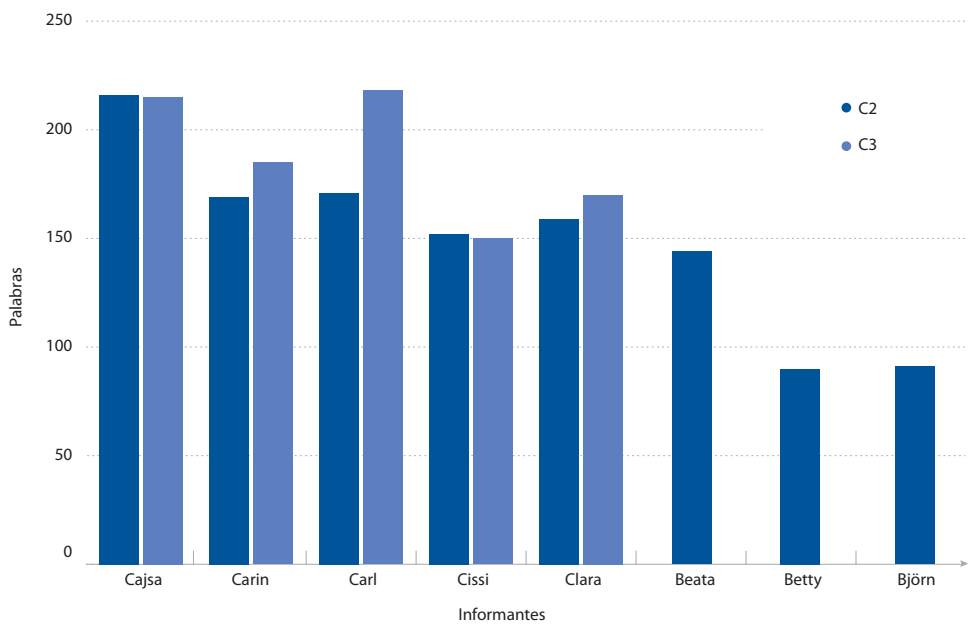


Figura 2. Total de palabras del discurso, **conversaciones**, durante seis minutos. El promedio de C2 es 149 y de C3 187.

Tabla 4. El total del discurso de las *entrevistas* durante doce minutos

In- forma ntes	E1 pal	E1 macro	E2 pal	E2 macro	E3 pal	E3 macro	To- tal pal:	Total macro:
Cajsa	368	75	398	68	496	82	1262	225
Carin	275	58	193	64	304	65	772	187
Carl	249	54	265	64	266	62	780	180
Cissi	160	49	146	38	244	56	550	143
Clara	302	52	331	91	282	65	915	208
Beata	125	37	206	62	-	-	331	99
Betty	92	23	189	43	-	-	281	66
Björn	90	26	117	46	-	-	207	72
Total:	1661	374	1845	476	1592	330	5098	1180

Nota explicativa: E 2/3 = “entrevista 2/3”, pal = “número de palabras por tarea”, macro = “número de macrosintagmas por tarea”.

La tabla 5 presenta el número de palabras y macrosintagmas en las conversaciones durante seis minutos.

Tabla 5. El total de discurso de las *conversaciones* durante seis minutos

Infor- mantes	C2 pal	C2 macro	C3 pal	C3 macro	Total pal:	Total macro:
Cajsa	216	25	215	23	431	48
Carin	169	38	185	33	354	71
Carl	171	31	218	30	389	61
Cissi	152	25	150	20	302	45
Clara	159	34	170	45	329	79
Beata	144	25			144	25
Betty	90	8			90	8
Björn	91	19			91	19
Total:	1192	205	938	151	2130	356

Nota explicativa: *E 2/3* = “entrevista 2/3”, *pal* = “número de palabras por tarea”, *macro* = “número de macrosintagmas por tarea”.

2.5.2 La complejidad sintáctica de las entrevistas

La complejidad sintáctica refleja, como se ha propuesto arriba, la capacidad de procesamiento del aprendiente (Foster y Skehan 1996) y el nivel de desarrollo sintáctico. El punto de partida es que el desarrollo sintáctico hace posible un mayor procesamiento de material lingüístico. El número de palabras por macrosintagma, al igual que el número de cláusulas subordinadas, evalúan el grado de desarrollo sintáctico de los aprendientes. Dichos criterios informan, según Foster y Skehan 1996; Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000; Bygate 1999, sobre la capacidad del aprendiente de procesar mucho material lingüístico simultáneamente.

La tabla 6 presenta el promedio de palabras por macrosintagma en las entrevistas. Todos los aprendientes dan prueba de un leve aumento en cuanto a la cantidad de palabras empleadas por macrosintagma, aumento que podría indicar, sea un desarrollo sintáctico (interpretación a nuestro parecer más probable) o bien adaptación a la tarea. La última interpretación parece menos verosímil dado que ha transcurrido un año entero entre las entrevistas. La

tarea en sí es un desafío para el aprendiente ya que la situación misma elicitaba el uso de la comprensión, la interacción, un vocabulario básico y a veces específico y finalmente una automatización léxica y gramatical. Además, la E3 comparte las mismas propiedades que las anteriores con la excepción de contener preguntas temáticamente más desarrolladas, que tienen que ver con el futuro, la situación de los jóvenes en la sociedad y las fiestas previstas para la graduación. O sea: el diseño de las entrevistas supone una dificultad creciente que debería ser capaz de equilibrar el efecto de adaptación a la tarea. Los resultados deberían, por lo tanto indicar desarrollo.

Entre E1 y E2, Cajsa, Cissi y Betty, aumentan el promedio de palabras por macrosintagma mientras que los demás lo reducen. Entre E1 y E3 parece haber un leve desarrollo positivo para los aprendientes que siguen estudiando español. El rango de diferencias individuales se extiende de 3,7 (Björn E1) a 5,59 (Clara E1) en el primer año y des 3,29 (Björn, E2) a 6,16 (Cajsa E2) en el segundo año de estudios. En general destacan los resultados de Cajsa en ser mejores que los demás. La variación es menor en los resultados de la E3, extendiéndose de 5,09 (Clara, E3) a 6,52 (Cajsa, E3).

Tabla 6. El número de palabras por macrosintagma

Palabras por macrosintagma	Entrevista 1 (E1)	Entrevista 2 (E2)	Entrevista 3 (E3)
Cajsa	5,65	6,16	6,52
Carin	4,88	4,01	5,55
Carl	5,28	5,10	5,84
Cissi	4,00	4,72	5,19
Clara	5,59	4,48	5,09
Beata	4,79	3,80	
Betty	4,55	5,29	
Björn	3,70	3,29	
Promedio:	4,80	4,60	5,60

Un incremento parecido al del número de palabras por macrosintagma, aunque más leve, se produce en la subordinación. Betty, Cajsa, Carl y Cissi tienen los promedios de subordinación más altos. Se comentará el resultado de

Betty a continuación ya que las altas cifras que ella obtiene en complejidad sintáctica sorprenden. No obstante, los resultados relativos al grado del acierto formal y un estudio más profundo de la estructura de los enunciados que producen los informantes, no arrojan complejidad sintáctica, sino que más bien ejemplifican una desventaja del criterio aplicado. Es decir, es necesario tener acceso a los resultados de la complejidad sintáctica y del acierto formal para realmente poder arrojar luz en el grado de desarrollo adquisicional. Por otra parte, los resultados de Betty concuerdan con lo que dicen Foster y Skehan (1996) y Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim (1998) a propósito del desequilibrio entre la complejidad sintáctica o el acierto formal en la actuación de un aprendiente y la tendencia a priorizar una u otra meta al realizar una tarea.

Es necesario, además, tener acceso al coeficiente de desarrollo para poder estimar el desarrollo efectuado. Aunque la evolución a primera vista no parece importante, el coeficiente de desarrollo muestra los avances de una manera más clara (ver 2.5.7).

Se comentaron las propiedades de la subordinación en 2.1.5. La literatura adquisicionista no siempre coincide en lo que concierne el aprendizaje de la subordinación (Kirchmeyer 2002 pp.25-6). Según la teoría de la Variedad Básica, la subordinación aparece tarde en el proceso adquisicional (Perdue y Klein 1992) expresándose ante todo mediante la organización temática del enunciado. Otros estudios indican que el uso de cláusulas subordinadas parece manifestarse temprano y que su uso no es siempre indicador de desarrollo (Gunnarsson 2006; Pallotti 2007). Dado que la subordinación prolonga⁵¹ el macrosintagma, es lógico que el número de palabras y el grado de subordinación estén correlacionados hasta cierto punto. Los resultados convergen en el sentido de indicar, generalmente hablando, un leve desarrollo de la complejidad sintáctica. El uso de la subordinación depende en alto grado del tipo de actividad. Los resultados muestran que mientras algunos aprendientes no usan ninguna subordinación, Cajsa y Carl lo hacen constantemente.

⁵¹ El infinitivo y el gerundio proposicionales no prolongan el macrosintagma.

La tabla 7 muestra el número de subordinación por macrosintagma en las entrevistas.

Tabla 7. Subordinación por macrosintagma

Subordinación por macrosintagma	E1	E2	E3
Cajsa	0,07	0,10	0,23
Carin	0,042	0,09	0,13
Carl	0,09	0,10	0,30
Cissi	0,03	0,05	0,06
Clara	0,15	0,05	0,11
Beata	0,00	0,03	
Björn	0,06	0,00	
Betty	0,00	0,12	
Promedio:	0,05	0,05	0,15

2.5.3 La complejidad sintáctica de las conversaciones

Los resultados obtenidos del análisis de las conversaciones indican la misma tendencia constatada en las entrevistas en cuanto a la complejidad sintáctica, a saber, un leve desarrollo paulatino en la actuación de los cinco informantes que continúan cursando el tercer año de español. Lo que salta a la vista es el aumento cuantitativo del número de palabras por macrosintagma en todos los aprendientes. Además hay un incremento en el grado de subordinación en los casos de Cajsa, Cissi y Betty. Es posible que esta diferencia cuantitativa se deba al mayor nivel de control en las conversaciones. Los informantes tienen más tiempo para elaborar los enunciados que en la entrevista, debido a que se parece a una tarea escolar donde ellos mismos pueden decidir hasta cierto punto el contenido. El diseño de las tareas influye en la actuación. Las tareas pueden, por lo tanto, elicitar habilidades, sean analíticas,

sean automatizadas (Ellis 1985a p.241). Trosborg (1995 p.102⁵²) señala que las tareas requieren y desarrollan habilidades diferentes en el aprendiente. La tabla 8 arroja el número de palabras y la cantidad de subordinación por macrosintagma.

Tabla 8. El número de palabras / la cantidad de subordinación por macrosintagma

Informantes	C2, palabras	C3, palabras	C2, subordi- nación	C3, subordi- nación
Cajsa	10,61	7,90	0,45	0,33
Carin	4,57	5,96	0,02	0,16
Carl	6,09	7,48	0,19	0,13
Cissi	5,31	6,94	0,18	0,26
Clara	4,86	4,40	0,09	0,12
Beata	5,96		0,08	
Betty	11,25		0,37	
Björn	5,05		0,09	
Promedio:	6,7	6,5	0,14	0,20

Nota explicativa: C2/3 significa conversación año 2 o 3.

Como acaba de señalarse aquí arriba, parece ser posible para los aprendientes controlar la producción en las conversaciones en mayor grado que en las entrevistas, hecho que se manifiesta especialmente en la conversación entre Betty y Bibbi. En este caso la conversación se vuelve hasta monológica y lenta, lo que posiblemente puede explicar el número alto de palabras por macrosintagma en Betty. El resultado ilustra de nuevo la problemática inherente del criterio aplicado. El hecho de tener un alto promedio de palabras por macrosintagma no significa necesariamente una mayor capacidad de procesamiento lingüístico si es que gran parte del contenido resulta erróneo.

⁵² "different tasks require (and develop) different types of knowledge, and the knowledge which is acquired in one type of setting is not necessarily applicable to, or available for, a different kind of task (Trosborg 1995 p.102).

El espacio temporal tampoco favorece el control del acierto formal. Volveremos a esta problemática en los comentarios a ese parámetro (ver 2.5.6).

2.5.4 La complejidad sintáctica de las narraciones

Se puede ver un desarrollo de la cantidad de subordinación por macrosintagma con el tiempo. Ese resultado matiza y refuerza los resultados anteriores que apuntan hacia un desarrollo sintáctico en los aprendientes que siguen estudiando español. No obstante, tal desarrollo no se manifiesta en forma de macrosintagmas más largos en la tarea de la narración, resultado sorprendente ya que la subordinación suele prolongar los macrosintagmas. La subordinación más frecuente es la cláusula finita. Algunos aprendientes hacen uso de infinitivos y gerundios proposicionales (Beata (N1), Cajsa (N1/3) y Carin (N3)). La tarea se parece a una tarea escolar cuyo desafío reside en el vocabulario y el encadenamiento narrativo mediante los verbos.

Tabla 9. La complejidad sintáctica de las *narraciones*

	PM/ N1	PM/N3	S/N1	S/N3
Cajsa	9,30	12,75	0,46	0,75
Carin	7,30	6,90	0,20	0,25
Carl	8,70	8,20	0	0,40
Cissi	8,00	7,25	0	0,29
Clara	10,70	8,10	0,4	0,25
Beata	9,86		0,14	
Betty	7,85		0,31	
Björn	-		-	
Prome- dio:	8,80	8,64	0,23	0,39

Nota explicativa: *PM* equivale al número de palabras por macrosintagma y *S* a la cantidad de subordinación por macrosintagma.

2.5.5 La riqueza léxica

La tabla 10 presenta el cociente lema/ caso en una muestra de 90 palabras por entrevista e informante. Clara y Carin alcanzan el puntaje más alto. La baja general habida entre E2 y E3 sorprende, pareciendo indicar ausencia de desarrollo del léxico.

Tabla 10. Riqueza léxica de las *entrevistas* representada como cociente lema/ caso

	E1	E2	E3	Prome- dio:
Cajsa	38,0 <	54,4 >	46,6	46,3
Carin	49,0 <	58,8 >	50,0	52,6
Carl	49,0 <	56,6 >	45,5	50,3
Cissi	38,0 <	50,0 >	42,2	43,4
Clara	60,0 <	67,7 >	54,4	60,5
Beata	47,0 >	43,3		45,1
Betty	50,0 >	38,8		44,4
Björn	47,0 >	40,0		43,5
promedio	47,2 <	51,2 >	47,7	

La tabla 11, de manera análoga a la tabla anterior, presenta el cociente lema/caso en las conversaciones. Carin y Clara alcanzan las cifras más altas. Carl y Clara obtienen resultados levemente más altos en C3.

Tabla 11. Riqueza léxica de *las conversaciones* representada como cociente lema/caso

	C2	C3	Prome- dio:
Cajsa	55,5 >	45,5	50,5
Carin	66,0 >	58,8	62,4
Carl	42,2 >	52,2	47,2
Cissi	54,0 >	52,8	53,4
Clara	55,5 <	64,4	59,9
Beata	51,1		
Betty	37,7		
Björn	45,5		
Promedio:	50,9 <	54,7	

Los promedios generales de las entrevistas indican un leve desarrollo entre el primer y segundo año, y una baja en el tercero. Al considerar sólo el promedio de los cinco estudiantes que siguieron cursando el tercer año, en las conversaciones (el promedio de C2 es 54,6) se puede constatar que hay una ausencia de desarrollo⁵³. En cambio, la complejidad sintáctica sí conoce un desarrollo en el tercer año (ver la tabla 6), y no es imposible que ésta sea la explicación de la falta de desarrollo léxico. El criterio de lema/caso no es lo suficientemente sensible para captar la riqueza léxica en un contexto sintácticamente complejo. El desarrollo sintáctico requiere asimismo mucho procesamiento mental que hace ralentizar los otros aspectos de la adquisición.

⁵³ El promedio de E2 sólo de los cinco aprendientes es 57,5, resultado que muestra la tendencia más claramente de primero subir el segundo año para luego bajar el tercer año, al aumentar la complejidad sintáctica.

Los resultados de Beata, Betty, Björn y Cissi son muy parecidos girando el cociente lema/caso en torno a 40, mientras que los resultados de Carl, Carin y Cajsa arrojan un cociente de aproximadamente 50. Finalmente destacan los resultados de Clara, con un cociente de más de 60. Es difícil posicionar a Carin, quien se encuentra entre estas dos agrupaciones con un promedio de 54,4 en las entrevistas y un promedio de 62,4 en las conversaciones. Las cifras de Cajsa sorprenden por ser las más altas habidas en complejidad sintáctica pero no alcanzan los mismos valores altos en cuanto a la riqueza léxica. Una explicación posible reside en su alto nivel de desarrollo sintáctico. Puede ser que el hecho de usar más palabras de función para fines sintácticos, haga que el cociente entre lema/ caso baje. Otra explicación, más relacionada con los resultados particulares, sería que Cajsa ha desarrollado la sintaxis y no el vocabulario, y que llega a expresar mucho contenido con herramientas sintácticas. No obstante, los materiales no permiten aclarar esta problemática dentro del marco de este trabajo.

La tabla 12 presenta la riqueza léxica de las *narraciones*, evaluado de la misma manera. Como se puede apreciar, los resultados concuerdan bien con los de la entrevista y la conversación.

Tabla 12. Riqueza léxica de las *narraciones* representada como cociente lema/ caso

	Riqueza léxica N1	Riqueza léxica N3
Cajsa	0,40	0,42
Carin	0,44	0,47
Carl	0,41	0,40
Cissi	0,35	0,43
Clara	0,40	0,47
Beata	0,39	
Betty	0,35	
Björn	-	
Promedio:	0,39	0,44

Nota explicativa: N1 equivale a la narración el primer año, N3, el tercer año.

2.5.6 El acierto formal: la aplicación de un criterio general y dos particulares

En la tabla 13 se presenta la proporción entre las cláusulas correctas y el total de cláusulas por tarea, criterio general del parámetro acierto formal. Cajsa, Carin, Carl y Cissi tienen una proporción bastante equilibrada en las tres ocasiones. Clara, que alcanza las cifras más altas, es la única que muestra un desarrollo claramente positivo. Es importante comparar estos resultados con la producción total (ver las tablas 4 y 5). Además, hay que tener en mente que Björn y Beata producen menos palabras que el promedio. En su caso, la proporción del 90% no significa lo mismo que en el de Cajsa, Carin, Carl o Cissi. La diferencia se explica por la presencia de los errores de desarrollo en la actuación de Cajsa, Carin, Carl y Cissi, y su perfil adquisitivo en U' (Kellerman 1983; McLaughlin 1990).

Tabla 13. Proporción cláusulas correctas/ el total de cláusulas por tarea en las *entrevistas*

Informantes	E1	E2	E3
Cajsa	69% =	70% =	69%
Carin	79% <	83% >	77%
Carl	72% >	66% <	73%
Cissi	78% <	85% >	71%
Clara	84% =	86% <	89%
Beata	92% >	80%	
Betty	71% >	43%	
Björn	90% >	62%	
Promedio:	79% >	71,9% <	75,8%

Recordemos que Carin y Clara poseen un alto grado de acierto formal mientras que Carl, Cajsa, Cissi, Bea, Betty y Björn tienen uno bajo. Todos, salvo Björn y Beata, obtienen promedios relativamente altos en complejidad sintáctica.

Tabla 14. Proporción cláusulas correctas/ el total de cláusulas por tarea en las *conversaciones*

Informantes	C2	C3
Cajsa	53% <	65%
Carin	67% <	82%
Carl	72% >	56%
Clara	92% >	81%
Cissi	68% <	80%
Beata	55%	
Betty	27%	
Björn	39%	
Promedio:	59,1% <	72,8%

Tabla 15. Porcentaje subordinaciones correctas y el total por tarea en las *entrevistas*

Informantes	E1	E2	E3
Cajsa	100% =	100% >	92%
Carin	40% <	100% >	82%
Carl	63% <	83% <	88%
Clara	100% =	100% =	100%
Cissi	100% >	85% >	71%
Beata	-	100%	
Betty	-	40%	
Björn	100%	-	
Promedio:	62,9% <	86,8% =	86,6

Tabla 16. Porcentaje subordinaciones correctas y el total por tarea en las *conversaciones*

Informantes	C2	C3
Cajsa	94,5%	83%
Carin	100%	100%
Carl	71%	75%
Clara	100%	100%
Cissi	68%	80%
Beata	34%	
Betty	77%	
Björn	100%	
Promedio:	80,6%	87,6%

La subordinación no parece provocar muchos errores salvo en el caso de Carl, Cissi, Betty y Bea. Björn no produce ninguna subordinación en E2. Carl reemplaza a veces los infinitivos proposicionales, o los infinitivos después de un verbo modal, por una cláusula completiva. Betty, por su lado, reemplaza infinitivos por cláusulas completivas, y, finalmente Beata, utiliza una forma verbal finita en vez de un infinitivo proposicional en una ocasión:

(41) Extracto de *Carl E3*, 35-37

Pero: creo:>**que es bien** (.) **e::>que hacer** el servicio militar

(42) Extracto de *Betty, E2*, 271

E:m em yo **quiero que estudiar** español↑

(43) Extracto de *Beata C2*, 69-71

Am movía en: e: por estados unidos estados unidos en BOSTON em para em(3) para (.) (RISA) **para vivo** en (2) en un (2) ya (2) m tres años (2) e:e:

Parece que el uso del infinitivo en contextos semejantes pueda aparecer tarde en la adquisición. Podría ser una señal de desarrollo ya que este rasgo sólo aparece en la actuación de los que recurren a la subordinación.

En la tabla siguiente se presentará la proporción entre formas verbales finitas mal formadas y el total por tarea:

Tabla 17. La proporción entre formas verbales finitas bien formadas y el total por tarea

Informantes	E2	C2	E3	C3
Cajsa	91%	89%	87%	94%
Carin	92%	80%	91%	88%
Carl	90%	100%	96%	94%
Clara	95%	100%	100%	95%
Cissi	95,5%	69%	76%	75%
Beata	91%	85%		
Betty	92%	67%		
Björn	82%	25%		
Promedio:	80,8%	76,8%	90%	89,2%

Destacan los resultados de Cissi y Björn por su menor grado de acierto en la formación de verbos finitos. Aquí Clara, Carl y Carin tienen el promedio más alto de acierto formal al respecto. Cabe recordar que estos informantes, sobre todo Carin y Clara, también producen los mejores promedios de las categorías TM.

El caso de Betty ilustra la necesidad de considerar, no sólo la forma compleja de la actuación sino también lo expresado, o sea, el contenido. Los resultados de Betty muestran un desarrollo de la complejidad sintáctica aunque no del acierto formal. Es necesario considerar el bajo grado de acierto formal en la evaluación de los resultados. No es posible hacer valer que Betty dé muestra de una actuación compleja o muy desarrollada. La media de palabras sin error por macrosintagma es un modo de transigir el conflicto entre estos criterios y de reforzar la perspectiva adquisicional.

Para rematar el apartado, en la tabla 18 se presenta una visión de conjunto de los resultados con respecto al acierto formal de las *narraciones*.

Tabla 18. El grado de acierto formal en las *narraciones*

	Cláusulas correctas, primer año	Subordinación correcta, primer año	Formas verbales finitas bien formadas, primer año	Cláusulas correctas, tercer año	Subordinación correcta, tercer año	Formas verbales finitas bien formadas, tercer año
Cajsa	35%	100%	60%	38%	100%	38%
Carin	62%	100%	82%	33% ⁵⁴	75%	33%
Carl	8%	100%	50%	57%	100%	57%
Cissi	23%	-	92%	35%	100%	35%
Clara	50%	100%	80%	53%	100%	53%
Beata	14%	100%	71%			
Betty	30%	50%	76%			
Björn	-	-	-			
Promedio:	28,5%	78%	73%	43,2%	95%	69%

Comentario: Carl da prueba de un incremento importante de las cláusulas correctas. Todos los demás conocen un desarrollo positivo salvo en el caso de Carin. Ella introduce muchas formas verbales finitas nuevas en su actuación. Las cifras de Carin indican una forma de ‘U’ del desarrollo de acierto formal.

2.5.7 El coeficiente de desarrollo

En las tablas 19-22 que siguen se presentan los coeficientes de desarrollo. En la primera columna se ve el desarrollo efectuado entre la primera y segunda

⁵⁴ La actuación de Carin contiene muchos errores de desarrollo. Este resultado sería una indicación de desarrollo a pesar de bajar en N3.

entrevista; en la segunda el que se da entre las entrevistas del segundo y tercer año. Finalmente, en la tercera columna, se da a conocer el desarrollo total que hubo entre la primera y tercera entrevista. El coeficiente de la tercera columna es interesante por representar la evaluación total del período en cuestión. Todos los informantes, salvo Clara y Beata, parecen desarrollar la complejidad sintáctica:

Tabla 19. El coeficiente de desarrollo de la complejidad sintáctica + palabras por macrosintagma

Complejidad sintáctica + palabras por macrosintagma	E1 – E2	E2-E3	E1-E3
Cajsa	0,09	0,06	0,15
Carin	-0,21	0,38	0,14
Carl	-0,03	0,14	0,11
Cissi	0,18	0,10	0,30
Clara	-0,25	0,14	-0,08
Beata	-0,21		
Betty	0,16		
Björn	0,11		

La tercera columna de la tabla siguiente muestra claramente que la subordinación por macrosintagma indica desarrollo. Aquí vemos que Cajsa, Carin y Carl avanzan mientras Clara retrocede. Betty avanza mientras Beata se queda en el mismo nivel que antes y Björn retrocede:

Tabla 20. El coeficiente de desarrollo de la complejidad sintáctica + subordinación por macrosintagma

Complejidad sintáctica + subordinación por macrosintagma	E1 – E2	E2-E3	E1-E3
Cajsa	0,35	1,30	2,10
Carin	1,14	0,44	2,09
Carl	0,11	2,00	2,33
Cissi	0,66	0,20	1,00
Clara	-0,66	1,20	-0,25
Beata	0,03		
Betty	0,12		
Björn	-1,00		

El desarrollo de la riqueza léxica tiene la forma de ‘U’ (segunda columna). Los resultados bajan en el segundo año para volver a subir el tercer año:

Tabla 21. El coeficiente de desarrollo de la riqueza léxica

Complejidad léxica	E1 – E2	E2-E3	E1-E3
Cajsa	0,43	-0,14	0,22
Carin	0,20	-0,14	0,02
Carl	0,15	-0,20	-0,07
Cissi	0,31	-0,16	0,11
Clara	0,13	-0,20	-0,09
Beata	-0,07		
Betty	-0,22		
Björn	-0,14		

Finalmente, es interesante notar que los informantes casi no avanzan con respecto del acierto formal. Clara es la única informante que desarrolla el acierto formal:

Tabla 22. El coeficiente de desarrollo del acierto formal.

Acierto formal	E1 – E2	E2-E3	E1-E3
Cajsa	-0,01	-0,01	0,00
Carin	0,05	-0,07	-0,02
Carl	-0,08	0,10	0,01
Cissi	-0,09	-0,16	-0,09
Clara	0,09	-0,19	0,09
Beata	-0,13		
Betty	-0,39		
Björn	-0,31		

Se usarán los resultados de la complejidad sintáctica (número de palabras y cantidad de subordinación por macrosintagma) y del acierto formal (la proporción entre las cláusulas correctas y el total de cláusulas) como indicadores del nivel de dominio de la L2 en el análisis correlativo (cap 5). Asimismo se usarán los coeficientes de desarrollo en el análisis de correlaciones de las construcciones mencionadas ya que ilustran el desarrollo habido en estos tres años. En cambio no se hará uso del acierto formal de las formas verbales finitas, ni del acierto formal de la subordinación. Estos criterios se aplican para describir en mayor detalle el nivel de dominio de la L2.

2.5.8 Fusionando los criterios de la complejidad sintáctica y del acierto formal: la media de palabras sin error por macrosintagma

Bardovi-Harlig (1989) propuso la unión del criterio de la complejidad sintáctica y del acierto formal en un solo criterio, a saber la media de palabras sin error por unidad T. Este criterio había de mostrar el grado de acercamiento a la lengua meta y constituiría una manera de transigir el conflicto entre estos criterios y reforzar la perspectiva adquisicional. La ventaja sería pues, poder dar una evaluación total de la actuación de un aprendiente, lo que facilitaría el análisis de correlaciones. La desventaja de este método es que se hace imposible evaluar los dos aspectos psicolingüísticos por separado. Además, favorece a aprendientes de escasa producción, como por ejemplo Björn. Se usarán los resultados para determinar el nivel de dominio/ desarrollo y para neutralizar los efectos extremos como en el caso de Betty. Sirve de complemento de los demás criterios y no será incluido en el análisis correlativo del capítulo 5.

Tabla 23. La media de palabras sin error por macrosintagma

Informantes	E1	E2	E3
Cajsa	4,74	5,46	5,14
Carin	4,70	3,67	5,45
Carl	4,20	5,07	4,70
Clara	4,81	4,59	4,32
Cissi	2,57	3,67	4,60
Beata	3,94	3,59	
Betty	4,55	4,14	
Björn	3,70	3,59	
Promedio:	4,15	4,22	4,84

Tabla 24. La media de palabras sin error por macrosintagma

Informantes	C2	C3
Cajsa	8,63	7,65
Carin	4,24	5,28
Carl	5,92	5,12
Clara	4,54	4,10
Cissi	4,16	6,15
Beata	4,00	
Betty	0	
Björn	4,00	
Promedio:	4,44	5,66

Tabla 25. La media de palabras sin error por macrosintagma

Informantes	N1	N3
Cajsa	9,50	8,00
Carin	7,80	6,25
Carl	0	5,00
Cissi	6,30	4,50
Clara	7,40	7,00
Beata	4,00	
Betty	3,30	
Björn		
Promedio:	5,50	6,15

La evaluación por separado de los criterios de la complejidad sintáctica y del acierto formal refleja mejor, a nuestro parecer, el desarrollo del aprendiente que la aplicación del criterio fusionado, debido a que estos dos aspectos no se desarrollan de modo paralelo. Si bien es cierto que este último criterio da una evaluación total del aprendiente, no llega a reflejar la cantidad total de su producción. La ventaja reside en su fuerza organizadora (se puede organizar a los aprendientes de modo jerárquico según los resultados que arroje el criterio). En este estudio se usará únicamente para dar una idea del grado de desarrollo de los aprendientes.

2.5.9 La hipótesis del desequilibrio entre complejidad sintáctica y acierto formal

En 2.1.5 se presentó la hipótesis del desequilibrio (*the trade-off hypothesis*) que, en resumen, implica que un aprendiente no siempre desarrolla la complejidad sintáctica y el acierto formal de modo paralelo, sino que una de estas capacidades suele prevalecer en la actuación de un momento determinado de su producción (Larsen-Freeman 2005; Wolfe-Quintero, Inagaki y Hae-Young 1998). Se supone que los aprendientes muy avanzados deben haber conseguido desarrollar ambos aspectos. El punto de partida de este

trabajo es que esta situación de transacción es vigente para los aprendientes en estadios intermedios. En 2.1.2 se esbozaron unas hipótesis sobre el perfil del aprendiente respecto de estos criterios, a saber (pp.40-2):

Hipótesis C3: es de esperar que los perfiles posibles de desarrollo se caractericen por:

- a) grados elevados tanto de complejidad sintáctica como de acierto formal (perfil 1)
- b) grados elevados sólo de complejidad sintáctica pero no de acierto formal (perfil 2)
- c) grados elevados sólo de acierto formal y no de complejidad sintáctica (perfil 3)
- d) ninguna evolución en la complejidad sintáctica ni en el acierto formal (lo que significaría ningún desarrollo adquisicional o desarrollo muy leve en el período estudiado, perfil 4)
- e) grados elevados o inalterados de riqueza léxica para cada uno de los perfiles previstos (a-d).

Las figuras 3-7 describen la relación entre la complejidad sintáctica y el acierto formal de los aprendientes. Servirán de base para comentar los perfiles de los aprendientes. Estos perfiles pueden cambiar cuando la L2 se va desarrollando. La abscisa muestra el grado de acierto formal (medido como número de palabras por macrosintagma) y la ordenada indica el grado de complejidad sintáctica (estimada a través de la proporción de cláusulas correctas). En consecuencia, el aprendiente que se halla en la esquina izquierda de arriba, se caracteriza por un alto grado de complejidad sintáctica y un grado bajo o intermedio de acierto formal (perfil 2). En cambio, el aprendiente que se encuentra en la esquina derecha de arriba se destaca por los altos valores tanto de acierto formal como de complejidad sintáctica (perfil 1). El aprendiente caracterizado por un bajo grado de acierto formal y de complejidad sintáctica (perfil 4) se sitúa en la esquina izquierda de abajo, mientras que, el aprendiente con altos valores de acierto formal pero bajos valores de complejidad sintáctica (perfil 3), se halla en la esquina derecha de abajo.

Los límites de ‘alto’ o ‘bajo’ grado de complejidad sintáctica o acierto formal, que se basan en los promedios obtenidos, varían de tarea en tarea. Esos promedios son los que aparecen en tabla 26:

Tabla 26. Promedios generales

	E1	E2	E3	C2	C3
Complejidad sintáctica (tablas 6 y 8)	4,8	4,6	5,6	6,7	6,5
Acierto formal (tablas 13 y 14)	79	71,9	75,8	59,1	72,8

Figura 3. La complejidad sintáctica y el acierto formal en la primera entrevista (E1).

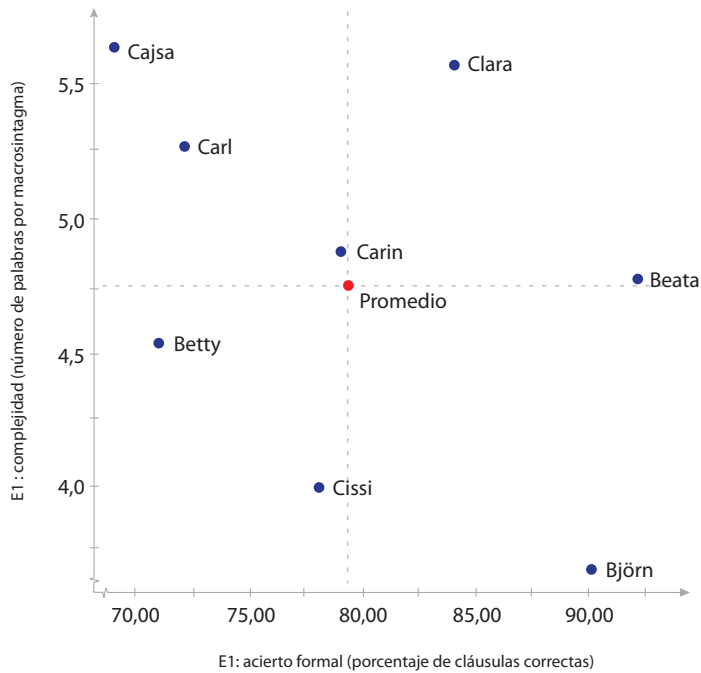


Figura 4. La complejidad sintáctica y el acierto formal en la segunda entrevista (E2).

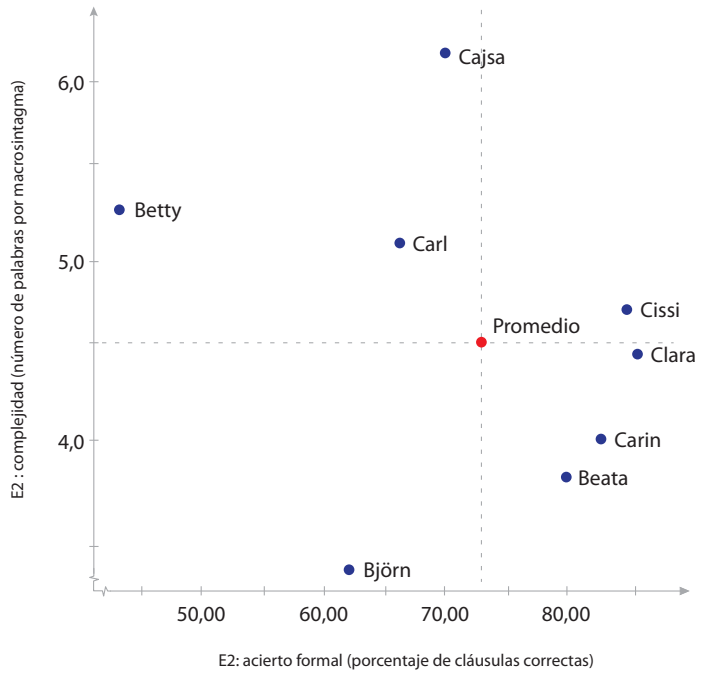


Figura 5. La complejidad sintáctica y el acierto formal en la tercera entrevista (E3)

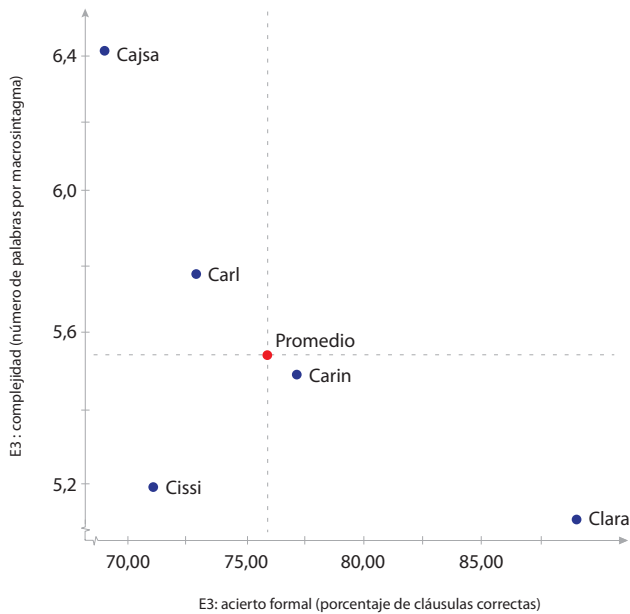


Figura 6. La complejidad sintáctica y el acierto formal en la segunda conversación (C2)

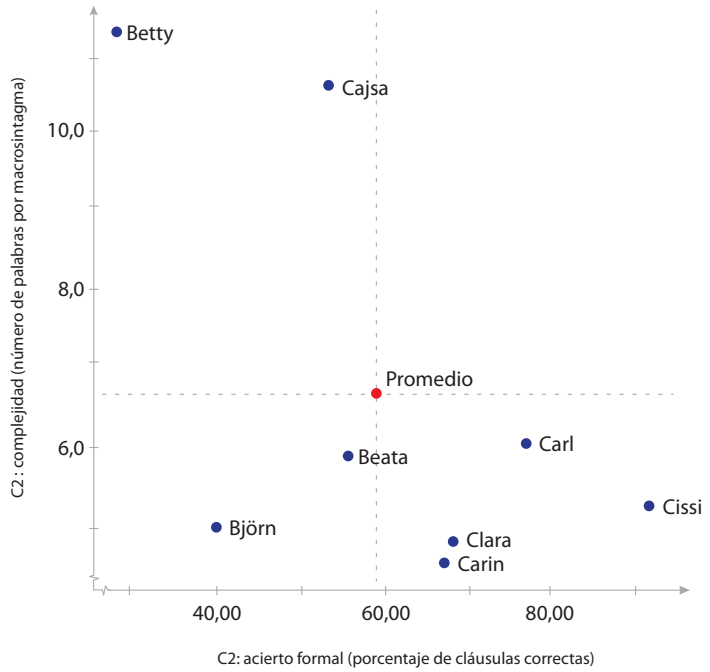
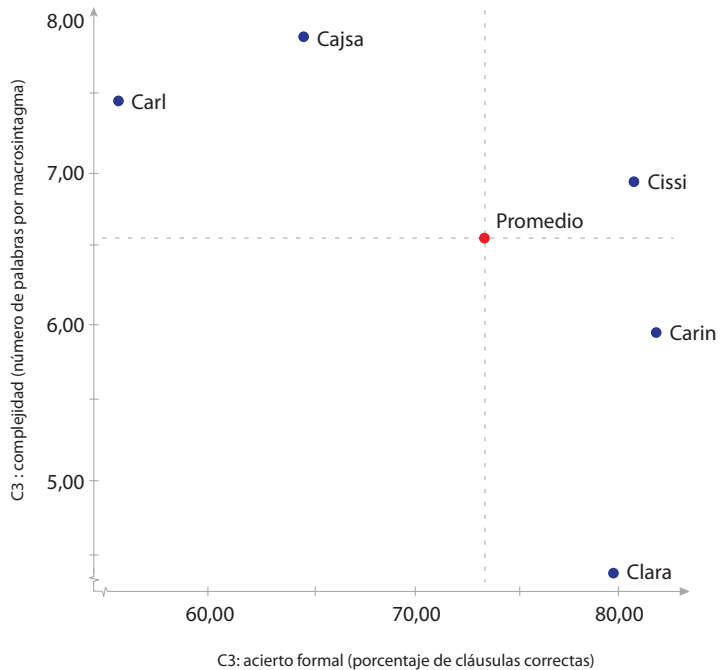


Figura 7. La complejidad sintáctica y el acierto formal en la tercera conversación (C3)



A juzgar por los diagramas, no hay correlaciones entre el grado de complejidad sintáctica y acierto formal en la actuación de los aprendientes. Ahora bien, el corpus consta de aprendientes bastante homogéneos y es posible que sea por esta razón que no se obtienen correlaciones. Los diagramas demuestran, sin embargo, que la actuación de cada uno de los aprendientes tiene sus propias características.

Los diagramas, además, permiten distinguir perfiles de aprendiente. Los aprendientes elaboran la actuación en grado diferente con respecto a la complejidad sintáctica y el acierto formal.

Tabla 27. Los perfiles de los aprendientes con respecto a los dos criterios de complejidad sintáctica y acierto formal

	E1	E2	E3	C2	C3
Cajsa	P2	P2	P2	P2	P2
Carin	P2	P3	P3	P3	P3
Carl	P2	P2	P2	P3	P2
Cissi	P4	P1	P4	P3	P1
Clara	P1	P3	P3	P3	P3
Beata	P3	P3		P3	
Betty	P4	P2		P2	
Björn	P3	P4		P4	

Nota explicativa: P equivale a perfil. Los diferentes perfiles están descritos en la hipótesis D (aquí arriba y en 2.1.2).

Björn y Betty obtienen altos índices de acierto formal en E1. Producen, por otro lado, menor cantidad de palabras que todos los demás, sobre todo Björn, y por lo tanto pueden controlar los enunciados en mayor grado (ver las figuras 1-2, pp.66-67). En cambio, Beata, que también se caracteriza por su escasa actuación, produce macrosintagmas largos con un bajo grado de acierto formal.

Cissi no tiene un perfil estable. Parece, sin embargo, que desarrolla los criterios de modo más simétrico que los demás.

Una alta complejidad sintáctica trae como consecuencia una mayor creatividad y una evidente propensión a la toma de riesgos según Foster y Skehan (1996), mientras que el acierto formal destacado implica conservadurismo o control. El perfil 2 equivaldría a la toma de riesgos en el aprendiente y, de manera análoga, el perfil 3 correspondería a un alto grado de control.

2.6 La estructura del enunciado: enfoque cualitativo

Parece que los informantes del estudio ya aprendieron a diferenciar entre formas verbales finitas e infinitas en un contexto finito (Björn siendo el único que no parece haber adquirido del todo esta distinción). No obstante, el sistema verbal de la L2 sigue siendo un desafío para los aprendientes. Lo ilustran los resultados relativos al parámetro acierto formal de las formas verbales finitas (ver la tabla 17, p.81). Los aprendientes elaboran los enunciados y utilizan verbos flexionados. Pese a ello, permanecen reminiscencias de un estadio básico en la actuación. Por lo tanto, se da el sobreempleo de infinitivos al mismo tiempo que el uso de varias formas verbales temporales y modales, hecho que ilustra el carácter cíclico de las interlenguas (Larsen-Freeman 2006).

Cissi en E2 relata lo que va a hacer mediante el uso de adverbios temporales, nombres propios y palabras de contenido. Se sirve de *está* y *tengo*, formas verbales del presente de indicativo, para exponer sus planes. No utiliza otros verbos flexionados, ni tampoco formas infinitas. Esta actuación es típica de la tarea de conversación entre estudiantes que se conocen y que, probablemente han desarrollado un género, con las correspondientes pautas y estrategias para realizar ese tipo de tarea. Los temas se introducen mediante topicalización, nombres propios, adverbios deícticos como *aquí*, *ahora*.

Con pocos recursos logra expresar contenido, rema, temporalidad y una cierta modalidad. Las palabras pragmáticas dan fluidez y coherencia a la actuación. El simple conteo de palabras no hace justicia, tal vez, a la complejidad inherente del sistema:

(44) Extracto de *Cissi C3*, 154-7

Cissi: |mayo(.)e: en PARÍS por u por una (1)una semana↑
 | (1)y(2)está muy divertido|
 |y e y luego(.)un(.)una: e e mes en e(.)e ESTADOS UNI
 UNIDOS e CALIFORNIA(1)con mi familia|
 |y e:(.)después (RIE)ã en e octubre(.)e: un semana en e
 LONDRES(.)|
 |y e(.)después↑ en no novem noviembre↑ e:
 (RIE)contigo(RIEN)e: xxx en PARÍS(.)una otra vez
 otra vez si(.)|
 |y e: yo no tengo dinero(RIE) |

La distinción entre un contexto finito e infinito no es siempre tan obvia. Hay contextos, a veces elípticos o de una interacción rápida, que despiertan dudas. En el ejemplo que sigue, Clara contesta a la pregunta con un infinitivo proposicional mientras que Carin no logra formular un infinitivo proposicional, ni utiliza formas verbales finitas⁵⁵:

(45) Extracto de *Carin E2*, 22-5

Chabela: ya (.) quieres cumplir (.) dieciocho
 Carin: sí↑ (.) mucho
 Chabela: por qué (RISA)
 Clara: (RISA)[para salir con nosotros(RISA)]
 Carin: [(RISA) {porque} porque ahora (RISA)] e:**salir** en
 bares y (.)
bailar [y](.) cosas así
 Chabela: [°bien°]

En el ejemplo siguiente es aún más difícil determinar si el contexto requiere un verbo finito o infinito. Lo que llama la atención es la preferencia por el uso de infinitivos, lo que podría ser una estrategia de simplificación.

(46) Extracto de *Clara E3*, 448 -53

Chabela: si(2)m(.)qué pueden hacer ustedes para cambiar la
 situación↑
 Carin: (RIE)e
 Clara: **trabajar** en españa (RISAS)
 Clara: **trabajar** en españa en e(.)no sé en nul nul(RISAS)

(47) Extracto de *Cissi C2*, 108-15

Cissi: allí sí (RISA) ee (.) en BANKOK ee: (.)y:(.) es (.)sí está
 muy MUY (RISA) divertido (.) e allí (.) porque: (.)
 (Celia:TOS)vamos a muchas fiestas (.) y: (.) sí y **tomar**
la sol el sol y (1.)sí cosas así em (2.)(RISA) no: no
 pruebas no escuela no **escribir** no (.)no es nada
 Cajsja: no
 Cissi: solamente:(.) **estar** en (.) la m (.) puula (RISA) pol

Los aprendientes se sirven en grado diferente de estructuras subordinadas. Beata y Carl usan a veces cláusulas completivas después de un verbo modal o de una preposición. En este caso se trata de errores de desarrollo. Björn,

⁵⁵ En unos pocos casos es difícil ver si el contexto exige una forma verbal finita, pero estos casos no cambian los resultados. La distinción entre contextos finitos e infinitos sirve como base para conteos exactos del acierto formal.

que casi no usa subordinación, obtiene un 100% de acierto formal al respecto, lo cual no deja de sorprender al considerar los resultados anteriores de Björn. El grado de acierto formal no parece funcionar como indicador de los estadios evolutivos de la subordinación debido a errores de desarrollo. Los errores de desarrollo aparecen cuando el aprendiente integra y usa nuevas estructuras lingüísticas. Son una consecuencia del proceso evolutivo en sí (Larsen-Freeman y Long 2001 p.64). La ausencia de dichos errores puede indicar una actuación simplificada, como sería el caso de Björn.

El análisis no indica ningún desarrollo notable de la riqueza léxica, generalmente hablando. Parece haber un incremento leve entre el primer y el segundo año, seguido de una disminución en el tercer año. Es notable que este efecto coincida con el desarrollo positivo de la complejidad sintáctica. El recurso léxico es muy importante el primer año para la elaboración de los enunciados. El caso de Björn es interesante: él usa léxico conocido y produce una sola cláusula de relativo. Los únicos macrosintagmas elaborados que produce tratan de la familia y la vida cotidiana.

(48) Extracto de *Björn, E1*, 22-31

Björn: |Hem . tengo quince años | (.)| em vivo .
 Paulina: mhm
 Björn: en DJURÖ en . . un .isla| (GANGUEA) en
 ja el ↑
 Paulina: mhm
 Björn: en el oeste de Estocolmo|
 Paulina: okay
 Björn: |nn tengo un . padre en DALAR
 NA- |
 Paulina: aha
 Björn: |es el norte de Suecia . |. |y:n . tengo
 un . hermano . . ehm >que .se llama Bosse |-

En su entrevista del primer año, Carl contesta a una pregunta sobre los motivos que tiene para estudiar español. Pregunta por el significado, utiliza dos tiempos verbales y produce una cláusula completiva correcta de tipo complejo (“hace...que”), luego un cruce entre construcción infinitiva y cláusula (“quiero que ir; ...”, error de desarrollo).

(49) Extracto de *Carl, E1*, 52-69
 Paulina: eh cuéntame por qué escogiste estudiar español
 Carl: |cuántos años↑|
 Paulina: no no no por qué por qué escogiste español
 Carl: |es divertido|
 Paulina: mhm
 Carl: |ee **he estudiado**: alemán en cuatro años|
 |pero en el . eeh hace dos años e (.) >**que yo he empezado e (.) estudiar español**|
 Paulina: mhm
 Carl: |y es más divertido|
 Paulina: que el alemán
 (RISAS)
 Carl: |y: quizás **quiero que ir al** . Latinoamérica o|
 Paulina: mm
 Carl: |o no sé |
 |pero es divertido|
 Paulina: y tú-
 Björn: |ah ah sí eh pero es un poco difícil em pero divertido también |

Finalmente, un ejemplo de E2 muestra cómo Cissi intenta compensar una laguna de vocabulario, mediante la añadidura de un ‘apéndice’ nominal (“cosa”):

(50) *Cissi E2*, 6-7
 Cajsá: (.)hay (.) e(.) tres escuelas diferentes (.)mm entre la la misma:(.)**(RISA) XXXX**:
 Cissi: **(RISA) escuela (.)**(RISA) cosa (RISA)****

Para completar la descripción de la estructura del enunciado cabe añadir información de los tiempos y modos verbales que usan los informantes. Para ser contada como instancia de categoría TM basta con que se produzca una sola vez en la misma tarea. El número de categorías TM varía: entre una (Beata y Betty) y siete (Clara) en el primer año, y dos (Björn) y siete (Clara) en el segundo. Clara, Carl y Carin emplean más categorías TM en su actuación que los demás.

Tabla 28. Número de categorías TM en las *entrevistas*

Diversidad temporal y modal	E1	E2	E3	Promedio:
Cajsa	3,00	3,00	6,00	4,00
Carin	3,00	4,00	5,00	4,00
Carl	3,00	5,00	3,00	3,60
Cissi	3,00	3,00	5,00	3,70
Clara	7,00	7,00	5,00	6,30
Beata	1,00	3,00		2,00
Betty	1,00	3,00		2,00
Björn	2,00	2,00		2,50
Promedio:	2,90	3,75	4,80	3,50

Tabla 29. Número de categorías TM en las *conversaciones*

	El número de categorías TM en C2	El número de categorías TM en C3	El promedio
Cajsa	4	4	4
Carin	4	5	4,5
Carl	4	4	4
Cissi	3	3	3
Clara	3	7	5
Beata	2		2
Betty	3		3
Björn	2		2
Promedio:	3,1	4,6	

Tabla 30. Número de categorías TM en las *narraciones*

	TM/N1	TM/N3	Promedio
Cajsa	2	3	2,5
Carin	2	5	3,5
Carl	2	5	3,5
Cissi	1	2	1,5
Clara	3	4	3,5
Beata	1		1
Betty	1		1
Björn	-		-
Promedio:	1,71	3,8	

2.7 Síntesis

Se puede constatar que hay grandes semejanzas entre los informantes de este estudio, hecho que no sorprende por tratarse de un grupo bastante homogéneo en cuanto al período de instrucción, experiencias de práctica de la L2 y edad. Los resultados indican que los cinco informantes que cursaron los tres años se hallan en niveles parecidos de dominio. No obstante hay considerables diferencias interindividuales que se manifiestan a través de cifras distintas de complejidad y acierto formal.

Cabe recordar el carácter cíclico y dinámico del desarrollo de la L2 (Larsen-Freeman 2006). Rasgos de la Variedad Básica aparecen a menudo en el material al lado de los macrosintagmas más complejos. La actuación de los informantes es dispar en lo que se refiere al aspecto evolutivo, a veces sin que los resultados arrojados por los criterios generales se distingan entre sí. Más concretamente, el acierto formal puede ser muy bajo en lo que se refiere a un fenómeno particular de la actuación de un informante. Éste es el caso de la subordinación, en Carl, y las formas verbales finitas en Cissi. Lo que se

puede inferir de estos resultados es que los aprendientes ya no poseen un nivel idéntico de dominio lingüístico, sino que de hecho han desarrollado capacidades distintas. Un aparente equilibrio se produce en el plano global, que encubre diferencias individuales matizadas pero considerables.

Las tareas se diferencian entre sí en cuanto a los resultados que producen. Las conversaciones no parecen reflejar ningún desarrollo apreciable, posiblemente por parecerse a una tarea escolar, por lo cual no estimulan la actuación en grado suficiente.

2.7.1 Diferencias intra- e interindividuales

Es interesante saber si los criterios aplicados efectivamente tienen fuerza discriminatoria o no. Es cierto que los informantes de este estudio deben hallarse en el 'mismo nivel' ya que comparten rasgos como edad y años de estudio. Pese a estos denominadores comunes surgen diferencias individuales.

Lo que diferencia a los aprendientes es sobre todo el predominio de la complejidad sintáctica frente al del acierto formal. Como se expuso en la sección 2.1.5, varios estudios apuntan hacia una tendencia a priorizar el significado frente a la forma, no sólo en el input (VanPatten 1990), sino también en la actuación (Foster y Skehan 1996). Los aprendientes desarrollan la complejidad sintáctica y el acierto formal de modo individual en tareas semejantes. Carin, y sobre todo Clara, tienen altos promedios de acierto formal y promedios intermedios en cuanto a la complejidad sintáctica. Cajsá, Carl y Betty, en cambio, obtienen resultados opuestos, o sea, de bajo grado de acierto formal y alto grado de complejidad sintáctica. Cissi no presenta un perfil fijo sino uno inestable que varía desde el P4 hasta el P1. Con todo, los resultados de Cissi indican mayor simetría entre los aspectos de la complejidad sintáctica y el acierto formal. Los resultados de Beata y Björn son más difíciles de interpretar. Obtienen bajos grados de acierto formal y resultados intermedios de complejidad sintáctica, aunque la tendencia no sea tan obvia como en el caso de Carin y Clara. Estos resultados convergen con las conclusiones sacadas por Ortega (1999 p.136), quien constató que, independientemente del diseño de la tarea y de la posibilidad de planificación, parece haber una predisposición individual, o para la complejidad (o sea la comunicación) o bien para el acierto formal (la forma). La autora señala que es muy delicado explicar estas diferencias mediante un análisis basado en el concepto de 'tipo de aprendiente', debido a las dificultades de operacionalización. Basta con constatar y describir que parece existir una diferencia en la predisposición que conduce a comportamientos lingüísticos diferentes, así como al desarrollo de capacidades diferentes. En lo que sigue se resumen los resultados de cada aprendiente.

Cajsa mantiene sus resultados altos sin necesariamente desarrollar su interlengua. Los promedios altos de complejidad son acompañados por promedios intermedios o incluso altos de acierto formal. El resultado global del acierto formal, y el resultado particular de las formas verbales finitas bien formadas, convergen. La riqueza léxica sube el segundo año para bajar el tercer año. Cajsa parece más que nada desarrollar la complejidad sintáctica. Los resultados indican que posee un perfil de Tipo 2 según la hipótesis C.

Carl obtiene, al igual que Cajsa, promedios altos de complejidad sintáctica y un mediano grado de acierto formal. Cabe notar que el promedio de acierto formal en la subordinación es bajo. Su perfil es de Tipo 2.

Clara se distingue de Cajsa y Carl por obtener resultados que indican un alto grado de acierto formal y promedios menos altos en la complejidad sintáctica. Su actuación se puede describir como densa, ya que obtiene los valores más altos de todos los aprendientes respecto a las categorías TM y riqueza léxica. Su perfil se caracteriza como Tipo 3.

Carin tiene el mismo perfil que Clara, con un alto grado de acierto formal y promedios medianos de complejidad sintáctica. Al igual que Clara obtiene altos valores de riqueza léxica. Tiene un perfil de Tipo 3.

Cissi se parece a Cajsa y Carl en producir macrosintagmas largos de bajo grado de acierto formal. Obtiene un bajo grado de acierto formal tratándose no sólo de las formas verbales finitas bien formadas, sino también de la proporción entre cláusulas correctas y el total (salvo en E2 y C2, donde este valor queda alto). No presenta desarrollo en la riqueza léxica. Su perfil varía entre las diversas grabaciones: P4 en E1 y E3, P1 en E2 y C3, y finalmente, P3 en C2.

Betty tiene altos valores de complejidad y un grado muy bajo de acierto formal, lo que se manifiesta en el tamaño promedio de los macrosintagmas correctos. Los valores de riqueza léxica, por su parte, son altos sólo en E1. El perfil varía entre P4, P3 y P2.

Beata obtiene promedios intermedios de complejidad y de acierto formal, y presenta altos valores de riqueza léxica, aunque sólo en E1 y C2. Posee un perfil de Tipo 3.

Björn por su escaso empleo de la subordinación obtiene un bajo grado de acierto formal. Es el único que no parece dominar bien la diferencia entre finitud e infinitud en contextos finitos. Al igual que en el caso de Betty, presenta altos valores de riqueza léxica sólo en E1. Su perfil es de Tipo 4.

La tabla 31 muestra cómo el promedio de longitud del macrosintagma correcto refleja la relación interna de los informantes en el segundo año. La tabla 32, a su vez, muestra la situación en el tercer año, con el 'ranking' interno ya bastante modificado.

Tabla 31. El promedio de longitud del macrosintagma correcto como indicador de desarrollo, segundo año

Informante	E2	C2
Cajsa	5,46	8,63
Carl	5,07	5,92
Clara	4,59	4,54
Carin	3,67	4,24
Cissi	3,67	4,16
Beata	3,59	4,00
Björn	3,59	4,00
Betty	4,14	0
Promedio:	4,22	4,43

Tabla 32. El promedio del macrosintagma correcto como indicador de desarrollo, tercer año

Informante	E3	C3
Carin (4)	5,45	5,28
Cajsa (1)	5,14	7,65
Carl (2)	4,70	5,12
Cissi (5)	4,60	6,15
Clara (3)	4,32	4,10
Promedio:	4,84	5,66

La complejidad se evaluó mediante dos criterios: el número de palabras por macrosintagma y el número de subordinación por macrosintagma.

El número de palabras por macrosintagma parece ser un criterio de mayor fuerza discriminativa para distinguir niveles de desarrollo.

El número de palabras por macrosintagma, al igual que el número de subordinación por macrosintagma (en la mayor parte de los casos), va aumentando en las conversaciones, probablemente como efecto de un mayor grado de control.

El acierto formal se evaluó mediante un criterio general: la proporción entre el número de cláusulas erróneas y el total de cláusulas, por tarea. Además se aplicaron tres criterios particulares, o sea, la proporción habida entre:

- el número de formas verbales mal formadas y el total de formas verbales finitas
- el número de subordinación mal formada y el total de subordinación por unidad, por tarea

Betty, Björn, Cajsa y Carl muestran un bajo grado de acierto formal en el segundo año mientras Cissi y Beata se hallan cerca del promedio y Clara ha alcanzado ya un alto grado de acierto formal.

El tercer año, Cajsa, Carl y Cissi muestran un bajo grado de acierto formal mientras que Clara sigue con un alto grado de acierto formal. En lo que se refiere a los criterios particulares, Carl, Cissi, Betty y Beata se caracterizan por su bajo grado de acierto formal.

La fusión de la complejidad sintáctica y el acierto formal se evalúa a través del promedio de los macrosintagmas correctos descontado el número de cláusulas con errores. Muestra la capacidad del aprendiente de procesar secuencias enteras de palabras.

Se argumentó, inicialmente, a favor de los criterios *particulares* de la complejidad sintáctica y el acierto formal, ya que se suponía que captarían mejor el desarrollo en el nivel micro del aprendiente. Se puede constatar que los criterios *generales* son importantes sobre todo para evitar errores de subrepresentación (Norris y Ortega 2003). La solución del dilema parece ser aplicar una combinación de criterios generales y particulares.

2.7.2 La influencia de las tareas

La actuación en las conversaciones tiene otras características que la de las entrevistas. En general, la proporción entre cláusulas correctas y el total de cláusulas es menor. A pesar de lo que podría esperarse, y dado que la posibilidad de control es mayor en las conversaciones, el grado de acierto formal es, no obstante, menor que en las entrevistas. El grado de complejidad sintáctica es, de todas formas, mayor en las conversaciones, posiblemente debido a que los informantes disponen de tiempo para elaborar sus enunciados. La actuación de Betty en C2 es monolítica y lenta (11,25 palabras por macrosintagma, aunque sólo un 27% de las cláusulas son correctas y la media de palabras sin error por macrosintagma es 0). Björn, por su parte, obtiene un alto promedio de cláusulas correctas (un 39% de cláusulas correctas en

C2). La conversación semipreparada provoca un comportamiento más relacionado al trabajo escolar que da lugar a promedios más altos de complejidad sintáctica, mientras que la proporción entre cláusulas correctas y el total es baja (lo cual indica bajo grado de acierto formal). De hecho, los aprendientes tienen mayor control durante las conversaciones, control que se usa más para elaborar los enunciados que para aumentar el acierto formal. Esta estrategia les permite moderar el contenido de la actuación.

Los resultados de ambos tipos de grabaciones concuerdan en el sentido de que los resultados de las entrevistas quedan confirmados, grosso modo, por los de las conversaciones. No obstante, las entrevistas provocan un comportamiento lingüístico más predecible, y por ende más fiable, lo que se nota en la menor variabilidad de los resultados obtenidos. En resumen, es importante considerar el efecto del tipo de tarea en la recopilación de datos para evitar que se cometa el error de la ‘variación irrelevante del constructo’ (Norris y Ortega 2003; Trosborg 1995). De hecho, las entrevistas ofrecen resultados más homogéneos y por lo tanto parecen ser más fidedignos.

Finalmente, no es probable que el leve aumento de complejidad sintáctica en la actuación de los cinco informantes en el segundo año sea una consecuencia de la repetición de las tareas de la recopilación. Puede ser que el hecho de reconocer la situación tenga un efecto positivo en sí, pero la dificultad de la tarea sigue siendo la misma. Además, las entrevistas y las conversaciones se realizaron una sola vez por año, lo que implica una distancia temporal importante entre las tareas.

2.7.3 Las hipótesis B y C: resultados

Para terminar esta sección cabe remitir a las hipótesis formuladas en 2.2. Las hipótesis B y C1 tienen que ver con la constatación o no de un desarrollo de la L2.

- **Hipótesis B:** “Es de esperar que el grado de complejidad sintáctica, complejidad léxica y acierto formal aumente con el tiempo en la actuación oral de español L2 en caso de que los aprendientes hagan progresos en la adquisición de éste. Además, si bien estos tres criterios reflejan aspectos adquisicionales distintos no es necesario que se desarrollen de modo paralelo”.
- **Hipótesis C1:** “Es de esperar que los promedios de los resultados obtenidos de todo el grupo de informantes respecto del grado de la complejidad sintáctica, complejidad léxica, y acierto formal, muestren un aumento lineal y ascendente.”

En conformidad con las observaciones de Wolfe-Quintero, Inagaki y Hae-Young (1998), es posible ver un leve aumento de los resultados de la complejidad sintáctica en las *entrevistas* para todos los informantes, pero ningún

cambio en cuanto al promedio global del acierto formal. El promedio general de las *conversaciones* indica, sin embargo, un cierto desarrollo. Por otro lado, el acierto formal, no guarda una relación lineal con el desarrollo del mismo modo que la complejidad sintáctica. No obstante, los aprendientes desarrollan estos aspectos de modo diferente. Mientras Carl y Clara muestran indicaciones de un desarrollo con respecto al acierto formal en las entrevistas, Carin muestra un cambio positivo en las conversaciones. En ningún caso se puede constatar un desarrollo de la riqueza léxica. Los promedios generales de ésta indican un aumento entre el primer y el segundo año, y una disminución entre el segundo y el tercero. Es posible que este ‘retroceso’ tenga que ver con el incremento de la complejidad sintáctica.

Todos estos cambios son muy pequeños. Puede ser que el desarrollo adquisicional se produzca en el nivel micro que no siempre se deja captar por la evaluación a través de criterios generales.

En resumen, se puede constatar que ha habido un leve desarrollo de la L2, sobre todo en la complejidad sintáctica. Este desarrollo no debe interpretarse como una adaptación a las tareas ya que éstas se repitieron solo con un año de intervalo y con un grado creciente de dificultad.

Se citan las hipótesis C2 y C3, formuladas anteriormente:

- **Hipótesis C2:** “Es de esperar que los informantes desarrollen los aspectos de la complejidad sintáctica, léxica, y acierto formal, de modo individual con énfasis en uno o varios de estos aspectos.”
- **Hipótesis C3:** “Es de esperar que los perfiles posibles de desarrollo se caractericen por:
 - a) grados elevados de complejidad sintáctica y acierto formal (perfil 1)
 - b) grados elevados sólo de complejidad sintáctica pero no de acierto formal (perfil 2)
 - c) grados elevados sólo de acierto formal y no de complejidad sintáctica (perfil 3)
 - d) ningún cambio positivo en la complejidad sintáctica ni en el acierto formal (lo que equivaldría a ningún desarrollo adquisicional o desarrollo muy leve; perfil 4)
 - e) grados elevados o inalterados de riqueza léxica para cada uno de los perfiles a-d previstos.

Hemos visto que los resultados de los parámetros ‘complejidad’ y ‘acierto formal’ no coinciden. Cajsa, Carl y Betty obtienen altos grados de complejidad sintáctica pero bajos grados de acierto formal, mientras Clara y Carin alcanzan bajos o medianos grados de complejidad y altos grados de acierto formal. Beata presenta grados elevados de acierto formal. Björn se caracteriza por bajos grados de acierto formal mientras que el grado de complejidad

sintáctica permanece cerca del promedio. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis C2. Parece que los aprendientes tienden a desarrollar, o la complejidad sintáctica, o bien el acierto formal, resultado que concuerda con las conclusiones obtenidas por Ortega (1999 p.136) en cuanto a la propensión individual a priorizar uno u otro objetivo ('comunicación' frente a 'forma'). Nuestros resultados permiten además distinguir los perfiles descritos en la hipótesis C3, lo cual significa que los aprendientes desarrollan los diversos parámetros psicolingüísticos (Crookes 1989) de modo individual. Algunos aprendientes mantienen el mismo perfil a lo largo de casi todas las grabaciones, como sucede con Cajas (P2) y Clara (P3), mientras que otros, en particular Cissi, son capaces de variar entre las tareas.

3.0 La aptitud

3.1 Marco teórico metodológico

3.1.1 Objetivo, preguntas de investigación e hipótesis

La aptitud para la adquisición de segundas lenguas implica una predisposición individual para el aprendizaje de la L2. El tener bajo grado de aptitud no significa que la persona no pueda adquirir la L2. La aptitud explica la facilidad o la dificultad con la que se progresa en la adquisición. Carroll (1974), que creó el primer test importante de aptitud⁵⁶, dice que la aptitud consiste en las propiedades de un individuo que deciden y controlan el progreso de la ASL en un momento dado. Los temas generales de la investigación respecto de la aptitud enfocan la posible existencia de una predisposición específica para la adquisición de segundas lenguas y se cuestiona si dicha predisposición forma parte o no del repertorio cognitivo general del aprendiente. No obstante, la ubicación de esta predisposición y la naturaleza de la aptitud son cuestiones que quedan fuera del alcance de este trabajo. Lo que interesa es investigar en qué grado se manifiesta dicha predisposición en los resultados de un test de aptitud realizado por los aprendientes.

La diferencia entre la inteligencia y la aptitud ha sido tratada en la literatura adquisicionista (Dörnyei 2005; Sawyer y Ranta 2001). La inteligencia, al igual que la aptitud, constituye un concepto compuesto por varias habilidades. Los análisis de correlaciones entre pruebas de inteligencia y de aptitud han tenido resultados diferentes. Según Dörnyei (2005), los conceptos se relacionan y se diferencian parcialmente. En uno de los tests más recientes de aptitud, *The Canal-F Battery*, 'la batería Canal-F' (Grigorenko, Sternberg y Ehrman 2000), la aptitud es considerada como parte de la habilidad cognitiva total de una persona. Sawyer y Ranta (2001 p.329) recomiendan que no se trate la aptitud de un modo monolítico. Consideran que parte de la aptitud pertenece a la capacidad general cognitiva de un individuo y parte de la aptitud es específica para la ASL.

Según Dörnyei y Skehan (2003 p.589), las variables de motivación y de aptitud han obtenido valores positivos de correlaciones múltiples con el éxito

⁵⁶ Carroll (1981) la nombra aptitud para las lenguas extranjeras, *foreign language aptitude*, y sostiene que este tipo de aptitud es importante en la ASL, pero no en la adquisición de la L1. En este trabajo se usa el nombre aptitud para la ASL.

de la ASL (suelen obtener valores de r^{57} que juntos superan 0,50), y son, por consiguiente, las variables que tienen más fuerza explicativa en cuanto al éxito de la ASL aparte de los factores etéreos (Dörnyei y Skehan 2003; Hyltenstam y Abrahamsson 2003). Además, no se correlacionan entre sí, hecho que muestra que son dos construcciones distintas, lo que a su vez ayuda a aislar e identificar los factores que se relacionan con el progreso de la ASL. Otros trabajos muestran correlaciones fuertes con el nivel de dominio de la L2 en el contexto escolar, como por ejemplo Ehrman y Oxford (1995) y Sternberg (2002). En un estudio sobre la motivación, como el presente, es por tanto útil tener acceso a los datos que conciernen la aptitud, en primer lugar para definir y operacionalizar los factores que tienen fuerza predictiva para el aprendizaje de lenguas, y en segundo lugar para poder separarlos de los factores motivacionales. En otras palabras, la selección de la variable de aptitud para la ASL se justifica aquí por su alta fuerza predictiva. Además se obtiene una descripción más detallada de la predisposición del aprendiente.

Se aplicará el test de aptitud de Swansea desarrollado por Paul Meara⁵⁸ y se evaluará la calidad de los cinco subtests (Meara, Milton y Lorenzo-Dus, 2002; 2003).

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Se correlacionan los resultados del test de aptitud de Swansea con evaluaciones que los estudiantes obtuvieron en los estudios de lenguas extranjeras?
2. ¿Representa el concepto de aptitud una habilidad total, unida?
3. ¿Reflejan los cinco subtests el grado de aptitud de igual manera?
4. ¿Qué tipo y grado de aptitud manifiestan los aprendientes?
5. ¿Se diferencian entre sí los aprendientes con respecto de la aptitud?

El punto de partida es la suposición de que la aptitud puede determinar la rapidez y la extensión del desarrollo de una L2. Las hipótesis investigadas son las siguientes:

- **Hipótesis 1, respecto de la validez total del test de Swansea:** si todo el test de aptitud de Swansea tiene fuerza predictiva para la aptitud, habrá correlaciones significativas entre todos los subtests y las calificaciones de español e inglés L2 de los informantes.

⁵⁷ El valor de r , o sea, el coeficiente de correlación de Pearson (o Spearman), mide el grado de correlación. El valor de índice de correlación oscila de -1 a +1. El coeficiente de Pearson mide la correlación lineal, mientras que el coeficiente de Spearman se aplica a variables no paramétricas (Borg y Westerlund 2006).

⁵⁸ Paul Meara (Universidad de Gales) así como Niclas Abrahamsson y Kenneth Hyltenstam (Universidad de Estocolmo) me dieron su consentimiento para administrar el test *the Swansea Language Aptitude Test (LAT, v.2.0)* a los nueve informantes del corpus. La versión ha sido adaptada a condiciones suecas por Abrahamsson y Hyltenstam.

- **Hipótesis 2, respecto de la validez de cada uno de los subtests:** si uno de los subtests del test de aptitud de Swansea tiene fuerza predictiva en cuanto al grado de aptitud, habrá correlaciones significativas entre los resultados de éste y las calificaciones de español e inglés L2.

Cabe recordar que no existe valorización alguna en cuanto a las habilidades para la ASL de parte de la autora. El propósito es descriptivo, y para nada normativo.

3.1.2 La historia de la investigación de la aptitud

Carroll, psicólogo norteamericano, irrumpió en la historia de la investigación sobre aptitud creando, junto con Sapon, el primer test⁵⁹ importante para medir este factor en 1959, llamado el test moderno de aptitud para las lenguas, *the Modern Language Aptitude test, MLAT*. El procedimiento de la formación del test se basaba en dos enfoques de interés, a saber de qué se compone el aprendizaje de segundas lenguas, por una parte, y por otra, si existe una aptitud específica para la adquisición de segundas lenguas. Hicieron un cuestionario que exploraba muchas características individuales, que según suponían, tenían que ver con el aprendizaje de segundas lenguas, y lo aplicaron a un grupo de 40 estudiantes. Mediante un análisis de factores, seleccionaron los ítems que tenían altos valores de correlación con el éxito de la adquisición (evaluado por medio de las calificaciones finales del curso). Quitaron los ítems que se correlacionaban entre sí para evitar duplicidad o redundancia. Resultó en unos subtests que en realidad eran una mezcla híbrida (Dörnyei 2005 p.593) de varios componentes. Por consiguiente, predomina la fuerza predictiva del test, y no tanto la base teórica o explicativa que sería necesaria para crear entendimiento y enfocar la validez del constructo. El test creado por Carroll y Sapon (1959), y los siguientes, se caracterizan por su carácter pragmático y por carecer de base teórica. La fuerza explicativa se debe a la base empírica que también ha determinado la forma del test.

El modelo, propuesto por Carroll (Dörnyei y Skehan 2003 p.592; Dörnyei 2005), postula la existencia de cuatro componentes de aptitud:

- *La habilidad de codificación fonemática:* consiste en el retenimiento de sonidos desconocidos en la memoria durante el lapso de unos pocos segundos para luego organizar y almacenar la información.

⁵⁹ Había pruebas de aptitud para la ASL anteriores al MLAT de Carroll y Sapon (1959), pero el MLAT fue el primer test importante, sistemático y basado en datos psicométricos. Además fue precursor de otros tests de aptitud.

- *La sensibilidad gramatical*: consiste en la identificación de las funciones sintácticas cumplidas por las palabras de la oración (habilidad pasiva).
- *La habilidad de aprendizaje inductivo*: consiste en la capacidad de reconocer y deducir pautas morfológicas y sintácticas de un material lingüístico y luego aplicarlas en la actuación (habilidad creativa).
- *La memoria asociativa*, o sea el hecho de establecer conexión entre vocablos, o entidades de vocablos, de la L1 y la L2.

El MLAT se compone de cinco partes y se realiza con lápiz. En el primer subtest, el informante ha de aprender números de un idioma desconocido. Luego ha de escribir el significado del número presentado de manera auditiva. En el segundo subtest se trata de reconocer la escritura fonética (entre cuatro alternativas) que corresponde a una palabra presentada de manera auditiva. El tercer subtest pone a prueba los códigos ortográficos. La tarea consiste en encontrar un sinónimo de una palabra inglesa, transcrita fonéticamente. El cuarto subtest prueba la sensibilidad gramatical y consiste en la identificación de funciones sintácticas. El informante ha de escoger otra palabra que tenga la misma función sintáctica que una palabra subrayada en un contexto lingüístico. El quinto y último test presenta 24 pares de palabras curdas e inglesas que el informante estudia durante cuatro minutos. Luego tiene que escoger la palabra correspondiente a una palabra curda entre cinco alternativas en inglés.

A lo largo de los años han aparecido otros tests similares al MLAT. Los denominadores comunes residen en que han sido creados según métodos psicométricos y empíricos, basados en el inglés, con un fin explicativo. Otros tests conocidos son:

- La batería de aptitud para las lenguas de Pimsleur, *the Pimsleur Language Aptitude Battery, PLAB* (Pimsleur 1966), que pone a prueba la habilidad de aprendizaje inductivo directamente por medio de un subtest de aprendizaje inductivo basado en una lengua artificial (precursor del subtest C del test de aptitud de Swansea), habilidad que el MLAT sólo investiga de modo indirecto. Además se incluyen elementos de la motivación y del contexto escolar, fenómenos no cognitivos que quedan fuera del alcance de la aptitud. Esta mezcla de conceptos es típica de un test que no tenga base teórica sino una fuerte orientación pragmática, al igual que el MLAT.
- Petersen y Al-Haik (1976) desarrollaron el test de aptitud de la defensa militar, *the Defense Language Aptitude Test, DLAB*.
- Otro test militar conocido es el test de la aptitud para las lenguas del ejército, *the Army Language Aptitude Test, ALAT* (Horne 1971).

- VORD (Parry y Child 1990), es un test en el que se usa un idioma artificial. *VORD* equivale a la palabra *word* en el idioma artificial utilizado en el test,
- La habilidad cognitiva para novedades en la adquisición de lenguas (Extranjeras), *Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language (Foreign), 'the Canal-F battery'*. Lo característico de este test es la base en teoría cognitiva. La aptitud es considerada parte de la capacidad cognitiva humana. Además es un test dinámico y basado en la simulación (Grigorenko, Sternberg y Ehrman 2000).

La historia del test de aptitud da testimonio de la delicadeza del tema. Los propósitos detrás de la producción de tests de aptitud han sido incluso criticados. En los años 50 había un afán por seleccionar a los estudiantes dotados con predisposición para las lenguas dentro del mundo académico a fin de reducir los costos de la enseñanza. Este posicionamiento iba en contra de los movimientos igualitarios dentro de la enseñanza. La idea de identificar el nivel de aptitud del estudiante se igualaba a clasificar individuos como imposibles para la ASL. Además, según la teoría de Krashen (1981), la aptitud forma parte del proceso de aprendizaje (*'learning'*) y las actividades conectadas a este proceso, y no del proceso de la adquisición, posicionamiento que también ha contribuido a disminuir el interés por el campo de aptitud para la ASL. Lo que importa, según Krashen, para la adquisición son las actitudes. En la clase ideal de segundas lenguas, según el mismo autor, no hay correlación entre aptitud y aprendizaje ya que cada individuo adquiere la L2 y por lo tanto no necesita la aptitud. Cook (1996 p.101) critica los tests de aptitud por sólo predecir el éxito de un aprendiente de segundas lenguas en el aula, y más precisamente bajo el método audiolingüístico que estaba de moda en la época.

Skehan (2002) lanza tres explicaciones sobre el desinterés general respecto de la aptitud, sobre todo en los años 70 y 80, a saber: el tratamiento no democrático de los aprendientes, un concepto fuera de moda y, finalmente, un concepto de poca fuerza explicativa.

Paralelamente se crearon unos tests para seleccionar a estudiantes con buena predisposición para aprender segundas lenguas (ver arriba) en el mundo militar, y al igual que los tests elaborados para el propósito de crear una selección de estudiantes en el mundo académico, tenían gran fuerza predictiva (Dörnyei y Skehan 2003 p.594).

Es probable que esta ausencia de enfoque teórico, o sea el no haber averiguado la validez del constructo (Dörnyei y Skehan 2003 p.593), haya contribuido al desinterés general por la aptitud dentro del campo de ASL.

3.1.3 Estado de la cuestión

Durante unas décadas no hubo investigación respecto de la aptitud para la ASL. El interés ha surgido sin embargo nuevamente, por la aptitud, pero esta vez desde un punto de vista explicativo. Este interés tiene que ver con los avances recientes dentro de la psicología cognitiva. Una de las preguntas centrales concierne el conjunto de componentes que conforman la aptitud para la ASL. Además es muy frecuente que se investiguen los componentes de la aptitud por separado. En lo que sigue se mencionarán algunos campos donde la aptitud ha ido ganando terreno.

Skehan (Skehan 1998; Skehan 2002; Dörnyei y Skehan 2003) sugiere que las distintas habilidades de la aptitud se relacionan con diferentes pasos del procesamiento de información. Además propone nuevas construcciones potenciales de aptitud para cada paso. Los pasos del procesamiento de información son la atención focal (*'noticing'*) la identificación y reestructuración de pautas (*'patterning'*) el control y la lexicalización. Conecta por lo menos un tipo de aptitud a cada paso y propone además nuevos tipos de aptitud para la investigación futura. Según su modelo, *la habilidad de codificación fonemática* tiene que ver con el paso de la atención focal, o sea, las estrategias de manejo del input. *La sensibilidad gramatical*, habilidad pasiva pero importante, está en obra en el paso de identificación de pautas y la habilidad de aprendizaje inductivo en el proceso de reestructuración de pautas. En los pasos de control y lexicalización entran habilidades que tienen que ver con *la memoria*. El modelo de Skehan ha de interpretarse como un conjunto de propuestas para la investigación futura de la aptitud, conceptos potenciales que podrían iluminar y explicar parte del procesamiento relacionado con la ASL.

Ranta (2005 p.103) señala, a propósito del modelo de Skehan (2002), que la habilidad analítica para la ASL⁶⁰ es la habilidad responsable del empuje del desarrollo gramatical de la L2. En el modelo de Skehan se asocian las habilidades diferentes con los pasos de procesamiento en la adquisición. Hay varios pasos, como por ejemplo la atención focal, la identificación de pautas y la adquisición del acierto formal (*'becoming accurate'*). En este modelo, la habilidad analítica para la ASL tendría importancia en el paso de la identificación de las pautas. El paso de identificación implica la generalización de los modelos percibidos, el procesamiento del significado y la reestructuración de la interlengua, una vez percibido y segmentado el input. La autora lanza la hipótesis de que es de esperar que los aprendientes dotados de la habilidad analítica para la ASL adquieran las estructuras gramaticales de la L2 más rápido y con más variedad que los aprendientes sin esta predisposición específica.

⁶⁰ La habilidad analítica para la ASL abarca la sensibilidad gramatical y la habilidad de aprendizaje inductivo, ver la explicación en la presentación del estudio de Ranta (2005).

Ranta (2005) investigó si la habilidad analítica tenía importancia para la actuación oral en la L2. Cabe recordar que Carroll consideró que había dos tipos de habilidad analítica para la ASL: la sensibilidad gramatical (habilidad pasiva) y la habilidad de aprendizaje inductivo (habilidad creativa). Skehan unió estos conceptos en uno solo (Skehan 1998) aunque en el modelo de la conexión entre aptitud y pasos de procesamiento de información, mantiene la diferencia propuesta por Carroll ya que el modelo deviene más claro utilizando ambos conceptos (Skehan 2002). Ranta, en cambio, prefiere considerar esta habilidad como una sola.

El aula comunicativa es un concepto central en la investigación de Ranta (2005) ya que se creía que la habilidad analítica para la ASL no tenía importancia en un contexto sin enfoque en la forma. Ranta estudió la actuación oral de seis estudiantes que participaban en un programa intenso de inglés L2 y que recibían enseñanza verdaderamente comunicativa. El propósito era investigar si la habilidad analítica para la ASL tenía importancia para la actuación oral. Clasificó a los estudiantes en estadios de adquisición basándose en el desarrollo en estadios de los pronombres posesivos y la formación de preguntas. La hipótesis era que los aprendientes dotados de habilidad analítica usarían más estructuras sintácticamente desarrolladas en la actuación oral y por ende se hallarían en un estadio adquisicional más avanzado que los aprendientes sin esa habilidad. Además se suponía que los aprendientes con habilidad analítica tendrían menor grado de fluidez que los aprendientes sin esa habilidad. Según los resultados obtenidos, los aprendientes dotados de habilidad analítica para la ASL adquirieron estructuras sintácticas más rápido que los demás. El resultado indica además que la habilidad analítica para la ASL tiene importancia en contextos de adquisición fuera de los contextos de enfoque en la forma. Diez años antes, Ehrman y Oxford (1995) llegan a la conclusión de que la aptitud tiene fuerza predictiva también en los contextos que se orientan hacia la comunicación. El resultado de Ranta corrobora el modelo de Skehan (Skehan 2002 p.88) donde la habilidad analítica para la adquisición de lenguas, además de la conexión con los pasos de reestructuración e integración de las estructuras gramaticales en la interlengua, tiene que ver con los pasos de atención focal, concretamente con la segmentación del input. Este estudio muestra que la crítica de la aptitud por estar conectada solamente con un tipo especial de enseñanza no parece tener base empírica (Cook 1996).

Ahora bien, Dörnyei y Skehan (2003 p.600) dicen a propósito de los resultados obtenidos en unos estudios particulares que la aptitud parece tener importancia en contextos, sin o con instrucción, en los que hay enfoque en la forma. Dörnyei y Skehan (2003) comentan dos estudios realizados por De Graaff (1997) y Robinson (1995) así como otro de Reves (1983), que indican que la aptitud tiene importancia no sólo para el aprendizaje explícito (donde se enfoca la forma) sino que también para el aprendizaje implícito. No obstante, Robinson no pudo mostrar ninguna conexión entre adquisición y apti-

tud en los contextos de aprendizaje incidental, lo que llevó a Dörnyei y Skehan a la conclusión de que la aptitud parece tener menos influencia en los contextos sin instrucción y sin enfoque alguno en la forma. En otras palabras, la aptitud parece tener menos importancia en contextos comunicativos cuyo objetivo es transmitir significado. A primera vista, estas conclusiones parecen contradecir el resultado de Ranta (2005), que había recopilado el corpus en un contexto comunicativo de la enseñanza donde el enfoque estaba puesto en la tarea comunicativa, o sea, en el significado. La primera advertencia al respecto reside en la dificultad de clasificar los contextos escolares como contextos de sólo aprendizaje implícito o incidental, ya que probablemente son una mezcla de ambos tipos. La segunda advertencia tiene que ver con la conclusión final de Dörnyei y Skehan (2003 p.601) donde argumentan que la interpretación del concepto de la aptitud para la ASL no se limita a los contextos tradicionales de instrucción. Claramente, más investigación sobre la aptitud puede aportar más entendimiento de la ASL.

Finalmente, como se puede inferir de lo que se acaba de exponer aquí arriba, podría ser útil adaptar la enseñanza a la aptitud de los aprendientes. Un estudio de Wesche (1981) mostró que los aprendientes analíticos se beneficiaron con una enseñanza analítica, mientras que los aprendientes sin habilidad analítica, pero dotados de la habilidad de codificación fonemática y de memoria, se beneficiaron con una enseñanza funcional o audiovisual. El diseño del estudio de Wesche tiene que ver con lo que Skehan (1986) iba a proponer cinco años más tarde. Constata que hay dos tipos de aprendientes con respecto de la aptitud: los que se orientan hacia la memoria y los analíticos.

Volvamos al estudio de Ranta (2005) para terminar este razonamiento. Ranta constata que cuatro de sus informantes representan cuatro perfiles diferentes de aprendiente. Esta conclusión es interesante para el diseño del presente trabajo. Los perfiles de aprendientes son los siguientes:

Aprendiente A: manifiesta tanto acierto formal como fluidez (+habilidad analítica para la ASL).

Aprendiente B: prioriza el acierto formal y sacrifica la fluidez (+habilidad analítica para la ASL).

Aprendiente C: prioriza la fluidez y sacrifica el acierto formal (-habilidad analítica para la ASL).

Aprendiente D: demuestra bajo grado de fluidez debido al bajo nivel de dominio de la L2 (falta de habilidad analítica para la ASL).

3.2 Método

3.2.1 Presentación del test de aptitud de Swansea

El test de aptitud de Swansea (*Lat03*) se basa, aunque libremente, en el test MLAT desarrollado por Carroll y Sapons en 1959 (Meara 2005). Hay otra versión más reciente del test de aptitud de Swansea, *Llama*, que puede bajarse de la internet⁶¹. Meara señala que *Llama* es un test experimental y que no puede reemplazar el *MLAT* (Meara 2005 p.2, p.14)⁶². Por lo tanto es de suponer que el test de aptitud *Lat03*, que hemos utilizado en este trabajo para evaluar la aptitud para el aprendizaje de lenguas, también es de carácter experimental. No obstante, no es posible administrar el *MLAT* en un contexto escolar por causa de la extensión del test. El test computarizado se compone de cinco partes y en casi todas las tareas se emplean idiomas verdaderos. En el test C, que se parece mucho a un subtest del PLAB (el test gramatical: ver arriba p.108-9), se usa un idioma artificial y las traducciones se dan en sueco.

Cada uno de los subtests corresponde a una o varias habilidades específicas de la aptitud para la ASL. El test se realiza por ordenador y tarda unos 40 minutos. El informante utiliza auriculares y responde mediante el teclado. Los subtests son los siguientes:

- A. Somete a prueba la capacidad de la *memoria auditiva*; la tarea consiste en la repetición de una secuencia sonora en voz alta. La secuencia consta de una palabra o de una serie de palabras en un idioma desconocido. El informante ha de autoevaluarse, o sea, decidir si ha logrado repetir la secuencia o no. Hay en total 20 secuencias.
- B. Activa la *memoria asociativa* y el *aprendizaje inductivo*. Se miden las habilidades léxicas y morfológicas, a saber la capacidad de aprender mucho vocabulario en poco tiempo. La tarea consiste en aprender 20 números en un idioma desconocido. El informante estudia un sistema de números durante tres minutos y luego tiene que combinar el número con la palabra correcta. Los números no aparecen en orden numérico. Para poder resolver la tarea es necesario identificar el significado de determinados prefijos y morfemas que corresponden a los números 2, 5 y 10. Luego se realiza un acto de adición o multiplicación.
- C. Somete a prueba la capacidad de deducir un sistema gramatical de un idioma artificial. Activa la *memoria asociativa*, la *sensibilidad gramatical* y el *aprendizaje inductivo*. Hay 20 ejemplos. De aquí en

⁶¹ <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/lognostics.htm>

⁶² Ver <http://www.lognostics.co.uk/tools/llama/index.htm>

adelante se considerarán estas dos últimas habilidades como una sola (Cf. Ranta 2005) y la denominamos *habilidad analítica para la ASL* (*language analytic ability*).

- D. Mide la *memoria auditiva* y la capacidad de segmentar secuencias sonoras y almacenarlas. Después de haber escuchado 10 palabras desconocidas, el informante ha de decidir si reconoce o no la palabra en 30 casos.

- E. Mide la capacidad de combinar sonido y letra. Se trata de la *memoria asociativa*. El informante estudia la correspondencia entre varios conjuntos de letras y el sonido. Luego tiene que elegir el conjunto de letras correcto de dos alternativas que corresponda a un sonido específico. Muchas veces es suficiente acordarse sólo de un símbolo de una vocal (hay sólo tres vocales y ocho consonantes) para resolver la tarea, y por lo tanto es muy fácil obtener un alto grado de respuestas correctas.

Meara (2005) dice, a propósito de la utilidad de los subtests, que B, C y E son subtests logrados que parecen funcionar bien. Los resultados de los subtests A y D, no son en cambio tan satisfactorios como los de los demás.

Se escogió el test de aptitud de Meara primero por su utilidad ya que se puede aplicar en el contexto escolar de una manera práctica. No es demasiado largo y además a los informantes les parece divertido. Al igual que el MLAT tiene fuerza predictiva y por lo tanto se pueden obtener resultados bastante fiables con respecto de la aptitud de los aprendientes. En otras palabras, la rapidez y la sencillez del test es una ventaja. Es suficiente que el test tenga la capacidad predictiva ya que el propósito es determinar el nivel de aptitud de los aprendientes y no explorar las propiedades de ésta.

Se administró el test por el orden A, B, D, E y C.

3.2.2 Evaluación del test

Antes de realizar el test había que determinar el nivel límite de indicación de aptitud para cada uno de los subtests. En los subtests C y E, donde el informante había de elegir entre dos alternativas, era necesario obtener un resultado de 75% de las respuestas correctas para la clasificación “dotado de aptitud”, dado que se puede obtener un resultado de 50%, sólo por adivinar las respuestas al azar. El test B suponía que el aprendiente habría de detectar códigos lingüísticos y deducir un sistema semántico subyacente. No había alternativas, sino que un 50% era suficiente como nivel límite de aptitud. Los subtests A y D por su parte tienen 75% como nivel límite, al igual que

los subtests A, C y E, todo según las recomendaciones de Meara (2005). Aún así, hay que tener en cuenta que estos límites sólo tienen valor aproximativo.

Para evaluar los resultados del subtest E se usan los siguientes niveles límites:

0-15	puntaje no muy fuerte
20-45	resultado intermedio: la mayoría de la gente alcanza un resultado en este nivel
50-65	resultado satisfactorio
75-100	resultado excepcional, muy pocas personas alcanzan este nivel a no ser que se sirvan de sofisticadas estrategias mnemotécnicas

Estos son los criterios que se aplicarán para evaluar el resultado de cada informante. Además se realizarán unos análisis de correlaciones a fin de determinar la utilidad del test. Si las correlaciones entre los subtests y las calificaciones finales son positivas se sacará la conclusión de que todo el test sirve para determinar el grado de aptitud. En el caso de no correlacionarse todos los subtests con las calificaciones de las L2 se seleccionarán los subtests que obtengan correlaciones positivas y significativas con las calificaciones de inglés y español L2.

Este test comparte muchos rasgos con el test MLAT (y el subtest C se parece mucho al subtest empleado en el PLAB). Cabe recordar que para producir el MLAT se escogieron, mediante el análisis de factores, las características individuales que se correlacionaban de manera significativa con las calificaciones finales de las L2, las cuales sin embargo no se correlacionaban internamente. Por lo tanto no es de esperar que los subtests de Swansea se correlacionen entre sí. La conclusión obvia es que la aptitud para la ASL parece consistir en habilidades distintas. No obstante, también cabe señalar la importancia de considerar la aptitud como única e independiente de otros factores como edad, motivación, personalidad, inteligencia general y contexto social. El estudio de Abrahamsson y Hyltenstam (en prensa) muestra la operacionalidad de la aptitud en su totalidad. Hubo correlación significativa entre alto grado de aptitud y el nivel de dominio en el caso de aprendientes avanzados.

3.3 Los materiales

3.3.1 La realización del test

Se administró el test a nueve estudiantes de español L2 en la enseñanza sueca secundaria durante el segundo año en el instituto. Estos nueve informantes estudiaban español ‘paso’ 4 (2.4). Fueron grabados repetidas veces a fin de recopilar material de su actuación oral en español L2 (para una descripción más exhaustiva del corpus, ver 1.2). Se realizó el test individualmente durante 40 minutos en las localidades del instituto. También se les administró una encuesta para medir el grado de dificultad experimentada. Todos los aprendientes habían dado su consentimiento para el uso de los datos del test de aptitud de Swansea y las calificaciones de las L2 para propósitos científicos.

Tabla 33. La recopilación de material durante el segundo año del bachillerato

Informante:	El test de aptitud	Entrevista profunda en sueco	Entrevista en pareja con una persona hispanohablante	Conversación entre estudiantes
Cajsa	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Carin	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Carl	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Clara	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Cissi	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Beata	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Betty	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año
Bibbi	2º año	2º año	-	10 minutos, 2º año
Björn	2º año	2º año	10 minutos, 2º año	10 minutos, 2º año

Cissi, bilingüe sueco/ farsi y que además tiene algunos conocimientos de turco, fue excluida del test D, el cual somete a prueba el grado de reconocimiento de palabras o enunciados en turco⁶³

3.4 Análisis

La tabla 34 presenta el porcentaje de aciertos obtenidos por los aprendientes en cada subtest así como los promedios correspondientes. (El resultado del subtest D de Cissi se excluye por sus preconocimientos de turco).

Tabla 34. Presentación de los resultados de los diferentes subtests del test de aptitud de Swansea

Los resultados de los diferentes subtests	Cajsa	Carin	Carl	Clara	Cissi	Beata	Betty	Bibbi	Björn	Promedio:
A	55%	55%	40%	85%	40%	70%	50%	55%	35%	54%
B	75%	65%	80%	40%	35%	80%	35%	20%	40%	52%
C	80%	80%	50%	70%	55%	90%	65%	50%	35%	64%
D	80%	97%	90%	80%	(87%)	87%	83%	80%	80%	85%
E	95%	100%	95%	95%	90%	95%	100%	95%	100%	96%
Promedio:	77%	79%	71%	74%	55%	84%	67%	60%	58%	69%

Los aprendientes que tienen los promedios más altos de 75% son Carin, Cajsa y Beata. Se incluye en el grupo también a Clara por faltarle un solo porcentaje para clasificarse como dotada de aptitud. La diferencia entre los demás es de 9 unidades de porcentaje. La tabla 35 presenta la distribución de

⁶³ La idea aquí es utilizar un idioma desconocido para el informante. El turco pasa por idioma desconocido en Inglaterra pero no en Suecia donde el conocimiento de turco es extenso debido al gran número de inmigrantes provenientes de zonas turcoparlantes.

los aprendientes con un alto grado de aptitud y los que tienen un puntaje intermedio.

Tabla 35. Los perfiles individuales de aptitud⁶⁴

Puntaje	A	B	C	D	E
75-100%	Clara	Cajsa, Carl, Beata	Cajsa, Carin y Beata, Clara (70)	Cajsa, Carin, Carl, Clara, (Cissi se excluye), Beata, Betty y Björn	Cajsa , Carin, Clara, (Cissi se excluye), Beata, Betty y Björn
50-74%	Cajsa, Carin, Beata (70), Betty y Bibbi	Carin	Carl, Cissi, Betty y Bibbi		Carl
20-50%	Carl, Björn	Cissi, Björn, Betty y Bibbi	Björn		
0-20%					

⁶⁴ En la escala de puntaje de Meara (2002) no se menciona el puntaje entre 15-10, 45-50 y 65-74. Se han añadido estos niveles a la escala de puntaje de este trabajo.

La tabla 36 muestra el grado de dificultad experimentado por los aprendientes. Esta información ayuda a evaluar la utilidad de los subtests. Los subtests considerados como más fáciles son D y E mientras que los subtests evaluados como más difíciles son A y C, seguidos por B.

Tabla 36. Encuesta de evaluación del grado de dificultad experimentada a la hora de realizar el test

El test	Muy difícil	difícil	Mediana dificultad	Bastante fácil	Muy fácil	Promedio de los resultados de cada subtest
A	1	4	3	1		53,3%
B	2	1	3	3		52,2%
C	2	2	3	2		63,8%
D		5	3	1		84,6%
E		1	4	4		92,7%

Nota explicativa: El número muestra el número de aprendientes que ha evaluado el grado de dificultad del subtest por grado de dificultad.

En lo que sigue se darán unos comentarios acerca de la realización de los subtests. El subtest A resultó difícil para los adolescentes, no sólo por causa del grado de dificultad inherente de la prueba sino también por la situación incómoda de repetir unas palabras o enunciados sin significado aparente. Los informantes que parecían tener más habilidad de codificación fonemática se autocriticaron en mayor grado que los demás. Éste fue el caso de Beata que además se quejó de la calidad del sonido del subtest, sobre todo en las consonantes. Según Meara (2005), este subtest no ha funcionado de modo satisfactorio pero no explica por qué. Es posible que los problemas conectados a éste estén relacionados con el hecho de la autoevaluación. El subtest A fue considerado claramente difícil por los estudiantes de este trabajo.

También el subtest B fue considerado bastante difícil. Es necesario descubrir el sistema para poder aprender las palabras en tan poco tiempo. Todos

no se dieron cuenta del sistema inherente. No se informó de manera explícita del sistema de los números, cosa que fue criticada por uno de los informantes por haber complicado la realización del test. En otras palabras, el subtest B pone a prueba una mezcla híbrida de habilidades (la habilidad de aprendizaje analítico y la memoria asociativa), por basarse en un sistema a la vez matemático y morfológico. En consecuencia, el subtest B no se parece a una situación auténtica de aprendizaje de vocabulario, ni tampoco a una situación que requiere la sensibilidad gramatical. De hecho, el subtest B ha sido reemplazado posteriormente por el autor por otro conformado por imágenes y representaciones auditivas de las palabras (forma parte del test Llama; Meara 2005).

El subtest C parece funcionar bien y tener fuerza discriminatoria. También éste fue considerado como difícil.

Una consecuencia de la realización del subtest D es el aprendizaje implícito que se produce cuando alguna de las diez palabras presentadas al principio se repite, lo que crea inseguridad a la hora de decidir si pertenecen al grupo de palabras presentadas o no. A pesar de esta ‘desventaja’ los informantes obtuvieron resultados muy altos.

Finalmente, el subtest E no parece tener fuerza discriminatoria ya que todos, salvo Carl, alcanzan un alto grado de respuestas correctas. Cabe recordar que los alumnos del corpus son alumnos motivados para los estudios en general y bien integrados en el mundo escolar. A la hora de solucionar el ejercicio algunos hacen uso de estrategias mnemotécnicas (de hecho, basta con distinguir tres vocales para solucionar todo el ejercicio). El subtest E no actualiza sólo la aptitud para la ASL sino que también explora la elaboración de las estrategias mnemotécnicas, o sea, la capacidad de resolver problemas en el contexto escolar. Así, el test parece medir la técnica de estudios, concretamente la racionalización del procesamiento de memoria mediante el método de exclusión. Uno de los informantes lo explicó en la evaluación como una consecuencia de no tener las mismas vocales en los pares de alternativas. Esto facilitó mucho el test, ya que sólo era necesario aprender los signos de las tres vocales para poder identificar todo el conjunto de letras que correspondían al sonido presentado. A raíz de estas y semejantes reacciones se excluyó el test E del presente estudio.

3.4.1 Un análisis de correlación entre los subtests y las calificaciones de las L2

Se hizo un análisis de correlación (Pearsonian r , dos colas) para investigar la relación entre los resultados del test de aptitud de Swansea y las calificaciones de las L2. Se ha tomado en cuenta que las calificaciones escolares de las asignaturas de lenguas modernas constituyen un criterio amplio y subjetivo. No obstante, sirven para seleccionar los subtests que tengan mayor

fuerza predictiva. Sólo se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre los subtests A y C y las calificaciones de las L2. Los subtests B, D y E no se correlacionaron de forma significativa con las calificaciones de las L2.

El subtest A arrojó correlaciones significativas ($r=0,722$, $p=0,028<0,05$) con las calificaciones de las L2, resultado que sorprende ya que Meara había expresado dudas acerca de su utilidad (Meara 2005 p.2). El subtest C obtuvo correlaciones significativas con las calificaciones de las L2 ($r=0,695$, $p=0,038<0,05$), resultado esperado. Finalmente, el promedio total del test arrojó correlaciones significativas con las calificaciones de las L2 ($r=0,759$, $p=0,018<0,05$).

Los subtests no dieron correlaciones positivas internas, salvo por una correlación significativa entre los subtests A y C, lo que indica que los subtests describen habilidades separadas. Además es una consecuencia lógica al tomar en consideración la construcción del MLAT y el PLAB, tests que han influido en la creación del test de Swansea. Carroll (1959; 1974) procuró quitar los factores que se correlacionaban internamente para evitar la duplicidad del test.

En resumen, los subtests A y C, se correlacionan de modo significativo con las calificaciones de las L2 y parecen tener fuerza predictiva. El promedio general produce una correlación significativa con las calificaciones, lo que puede ser una consecuencia de los resultados de A y C.

Los subtests B, D y E fueron excluidos del recuento por no dar muestras de correlacionarse significativamente con las calificaciones de las L2.

3.4.2 Discusión y evaluación de los resultados

Fueron obtenidas correlaciones significativas entre el subtest A y las calificaciones de las L2. Lo que sorprende es el bajo promedio del subtest, lo que indica que a los informantes les costó realizarlo. El nivel límite es muy alto para que el resultado se califique como indicador de aptitud, y hay sólo un aprendiente que sobrepasa este nivel: Clara. El resultado de Beata se sitúa muy cerca del límite establecido. Puede ser que la autoevaluación provoque reacciones distintas. Es posible que los informantes de este estudio se autoevalúen de manera demasiado negativa. Este es el único subtest donde tienen que imitar en voz alta, actividad por lo visto poco cómoda para un adolescente. Según las evaluaciones de los informantes no es la pronunciación lo que más problemático resulta. También es difícil recordar las secuencias largas. Todas estas dudas llevan al cuestionamiento del subtest A, el cual se excluye por lo tanto del estudio.

Resultados anteriores (Meara 2005) corroboran la utilidad del subtest C. Además se correlaciona el subtest C de manera significativa con las calificaciones de las L2 en nuestro estudio. En otras palabras, el subtest C parece brindar los instrumentos adecuados para identificar a los aprendientes como dotados o no de la habilidad analítica para la ASL, resultado que concuerda

con los obtenidos por Ranta (2005) y Skehan (1986). La comparación del grado de habilidad analítica para la ASL con el grado de acierto formal y complejidad sintáctica de la actuación en la L2 puede contribuir a la explicación de determinadas diferencias individuales. De esta manera es posible formular hipótesis sobre los perfiles de aprendiente. El hecho de identificar un factor como la habilidad analítica para la ASL también ayuda a aislar el efecto de la motivación.

A pesar de que el promedio obtuvo correlaciones significativas con las notas de las L2, sólo se ha admitido el subtest C por razones que tienen que ver con la realización del test. Carin, Cajsa, Beata y Clara manifiestan habilidad analítica para la ASL. Los demás tienen resultados medianos, con excepción de Björn quien presenta resultados bajos. El subtest C, por tanto, parece estar dotado de una buena fuerza discriminatoria.

3.5 Síntesis

A raíz del análisis de los resultados que dieron los subtests fue tomada la decisión de rechazar todos los subtests menos el C, lo cual muestra que es importante evaluar un test de aptitud para evitar errores relacionados con las características particulares del grupo meta, las condiciones de la administración o el propio contexto en el que se realiza el test. También es importante refinar los instrumentos evaluativos de la aptitud, lo cual constituye un reto para la investigación futura. Una de las ventajas del test de aptitud de Swansea es que es práctico y no demasiado difícil de administrar en un contexto escolar.

Al inicio de este capítulo se formularon dos hipótesis acerca de la validez del test de aptitud de Swansea. Fue rechazada la primera de éstas ya que todos los subtests del test de aptitud de Swansea no se correlacionaban de manera significativa con las calificaciones de español e inglés L2. Es verdad que se obtuvieron correlaciones significativas entre el promedio total del test de aptitud⁶⁵, pero este hecho no fue suficiente para alterar la decisión tomada. Los que seguramente inciden en el promedio son los subtests A y C.

Los subtests A y C se correlacionaban de manera significativa con las calificaciones de inglés y español L2. No obstante, por haber surgido dudas acerca de la calidad del subtest A, se incluyó únicamente el subtest C en este trabajo.

⁶⁵ A saber, el promedio de los resultados de todos los subtest aplicados en el test de aptitud. No obstante, los únicos subtests que dieron correlaciones significativas fueron los subtests A y C, lo cual me lleva a excluir los otros del presente estudio.

4.0 Parámetros motivacionales en jóvenes suecoparlantes aprendientes de E/LE

4.1. Orientación e intensidad motivacional

La motivación, fenómeno muy complejo, puede verse desde dos perspectivas: la orientación hacia una meta, o sea, el antecedente de un comportamiento específico, y la intensidad del esfuerzo con el que se lleva a cabo dicho comportamiento. Según MacIntyre (2002 p.46), la intensidad del esfuerzo y la orientación pueden variar en un comportamiento motivado y dar lugar a diferencias individuales.

Gardner (1985), mediante una *Batería de tests sobre actitudes y motivación* BTAM⁶⁶, investigó las correlaciones entre alto nivel de orientación integrativa e instrumental y la competencia lingüística medida a través de las calificaciones de los estudiantes de la L2. Los resultados mostraron correlaciones positivas sobre todo entre el motivo integrativo y el éxito en la adquisición de una L2. Ellis (1994 p.511) critica a Gardner por sólo medir las orientaciones y no la intensidad del esfuerzo invertido en el aprendizaje. Otros estudios como los de Kamada (1986), Ramage (1990) y Gardner y MacIntyre (1993) indican una correlación entre el motivo integrativo y el éxito de la ASL. Los resultados son sin embargo contradictorios. El estudio de Kormos y Dörnyei (2004) no obtiene correlaciones entre motivación y calidad de la actuación, esta última medida por criterios como complejidad gramatical y acierto formal⁶⁷ (*complexity, accuracy*), excepto por el grado de motivación situacional⁶⁸ que sí se correlacionaba con la realización de la tarea. Kormos y Dörnyei (2004) y Csizér y Dörnyei (2005) advierten sobre la necesidad de más estudios acerca de las correlaciones entre el grado de

66 The attitude/ Motivation Test Battery, AMBT (Gardner 1985, el apéndice) es un test que se compone de 130 preguntas y mide la orientación instrumental y el motivo integrativo, la ansiedad lingüística y otros componentes de la teoría de Gardner. Tiene propiedades psicométricas muy buenas y el uso del test es muy difundido.

⁶⁷ A veces llamado *precisión lingüística* en la literatura hispanohablante, ver Cadierno 1995.

⁶⁸ Cabe mencionar la distinción entre la motivación inmanente (*trait-like*) y situacional (*state-like*) que se basa en la función de las vertientes motivacionales. Se distingue entre la motivación inmanente que, semejante a rasgos profundos, da una dirección u orientación al comportamiento, y la situacional que tiene que ver con la situación específica, ver Clément & Gardner 2001; Dörnyei 2001; Gardner 1985; MacIntyre 2002). Dicha motivación situacional varía su intensidad con el tiempo durante la realización de un comportamiento.

intensidad motivacional relacionado con la situación específica y el compromiso en una tarea lingüística.

A fin de estudiar la correlación entre motivación y el éxito de la ASL es, a mi modo de ver, necesario tomar dos decisiones. La primera concierne las conclusiones que se han de sacar de los resultados contradictorios de los estudios anteriores. La mayoría de los que investigan la interrelación entre motivación y éxito de la ASL enfocan la intensidad de la motivación situacional. A este respecto conviene mencionar las dificultades metodológicas que surgen de la consecuencia de seleccionar la motivación situacional. Ésta sólo influye en la tarea y puede variar a lo largo de su realización. Para mi trabajo significaría pronosticar el grado de motivación situacional en todas las tareas posibles del período de aprendizaje estudiado. Orientaciones como la motivación intrínseca (MI) y la motivación extrínseca (ME), a diferencia de la motivación situacional, describen actitudes y deseos que operan dirigiendo la acción hacia el comportamiento deseado, y se manifiestan como rasgos o estructuras del pensamiento individual⁶⁹. Además hay estudios que muestran que la MI tiene importancia, por lo menos indirecta, para el éxito del aprendizaje, como por ejemplo el trabajo de Noels, Clément y Pelletier (2000). Según estos resultados es muy probable que los estudiantes que están motivados intrínsecamente, experimenten menos ansiedad, tengan mayor intensidad motivacional y sientan mayor deseo de continuar los estudios (un producto no-lingüístico *a non-linguistic outcome* de la correlación según la terminología de Gardner 1985 p.28). En este trabajo, como se verá a continuación (4.4.6), las categorías de la MI y la ME serán traducidas a posiciones dentro de una escala denominada autodeterminacional.

La segunda decisión atañe al problema de medir el éxito de la ASL. En los estudios mencionados aquí se han utilizado medidas demasiado generales y amplias del nivel de dominio de una L2. MacIntyre (2002) comenta el problema de la limitación y la definición de lo que significa dominar una L2. Como se sabe, hay una variedad de métodos utilizados para medir la competencia lingüística. Esta variedad de métodos, junto con la carente definición de lo que sería el nivel de dominio de una L2 dificultan los estudios de correlaciones. Por este motivo se elaboraron definiciones más precisas de las categorías lingüísticas en el capítulo 2.

⁶⁹ La motivación inmanente o *trait-like*, ver la nota 2.

4.2 Selección de las categorías motivacionales: la motivación intrínseca vs. la extrínseca

La teoría de Gardner (1985) llegó a dominar por mucho tiempo las investigaciones de motivación para la ASL, y no sin razón, ya que por medio de su investigación se obtuvo una escala psicométrica de gran fuerza explicativa y predictiva. Los resultados se basan en encuestas sobre motivación y actitud e informan sobre un tipo de motivación específica de la ASL. La motivación se define como: “la combinación de deseo y esfuerzo para alcanzar la meta de aprender una lengua y además una actitud benévola hacia el aprendizaje de la misma lengua⁷⁰” (Gardner 1985 p.10, la traducción es mía). Gardner distingue entre las orientaciones hacia la meta y el esfuerzo con el que el aprendiente se compromete para llegar a esta meta. Una persona está motivada si cumple con cuatro requisitos: es necesario que la persona tenga una meta en la adquisición de la L2, un deseo para alcanzar esta meta, la voluntad de hacer esfuerzos y finalmente una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas. Gardner propone una distinción entre orientación instrumental e integrativa. En la orientación *instrumental* hay un propósito pragmático que opera y los conocimientos de la L2 satisfarían una necesidad específica: obtener un trabajo, realizar un viaje, etc. La L2 es el instrumento que da acceso a lo deseado. El otro componente de la dicotomía de orientaciones es la orientación *integrativa*, que forma parte del motivo integrativo, quizás el concepto más importante de Gardner. El motivo integrativo se compone de actitudes positivas hacia el aprendizaje, la motivación (esfuerzo) y una orientación psicosocial de tipo integrativo, a saber: un anhelo de acercamiento a los hablantes de la L2 y una valoración positiva de la comunidad de habla y un deseo de interacción con ésta. Crea un modelo socio-educativo (Gardner & MacIntyre 1992) que abarca elementos cognitivos y afectivos. Los elementos cognitivos comprenden factores como inteligencia y aptitud mientras que los elementos afectivos incluyen motivación, emociones, ansiedad lingüística, fe en la propia capacidad de aprender lenguas, etc. Como el motivo integrativo es una construcción compleja ofrece no sólo ventajas explicativas sino también dificultades metodológicas. Se ha usado en varios estudios para investigar la correlación entre la motivación y el aprendizaje (Skehan 1991; Ellis 1994). Los resultados son contradictorios, a veces se obtienen correlaciones positivas, otras veces negativas. El hecho de que el motivo integrativo conste de tres componentes puede explicar los resultados ambiguos. Un estudiante puede tener una orientación integrativa pero carecer de la voluntad de esfuerzo y por tanto no estar motivado, todo según la definición tripartita de Gardner.

⁷⁰ “the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language”

Una de las críticas que se han formulado contra la teoría de Gardner es que sólo funciona en un contexto social como el de Canadá, donde la 'otra' comunidad de habla está al alcance y por tanto las actitudes y los deseos de integración cobran gran importancia. La situación de la enseñanza de segundas lenguas en otros países muchas veces es distinta debido al limitado acceso a la comunidad meta y su lengua. En consecuencia han aparecido otros modelos de motivación, teorías generales originarias del campo psicoeducacional como la teoría de la *autodeterminación* (Deci & Ryan 1985; Vallerand et al 1992; 1993) que desarrolla los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca. Dörnyei (1994; 2000), basándose en los conceptos de Gardner, elabora el motivo integrativo para abarcar imágenes y actitudes mentales del aprendiente hacia la L2 en el sistema del yo motivacional (*the motivational self system*, Dörnyei 2005). Propone que el motivo integrativo contiene, además de las actitudes positivas hacia el aprendizaje en sí, una autoimagen del yo como hablante de esta L2. El aprendiente desea ser hablante de esta L2 y hasta se visualiza como tal. Cuando el deseo es llegar a aprender una L2 para satisfacer y alcanzar esta meta se trata de una autoimagen idealizada del yo (*the ideal self*), mientras que el deseo de cumplir con exigencias externas sería un ejemplo de la autoimagen "deóntica" (*the ought-to self*; ver Csizér y Dörnyei 2005). La autoimagen idealizada corresponde a una motivación intrínseca mientras que la autoimagen deóntica se define como motivación extrínseca. La teoría de Dörnyei del sistema del yo motivacional amplifica el motivo integrativo de Gardner de modo que funciona incluso en contextos monolingües. Además explica parte de las correlaciones que se obtienen entre la motivación instrumental y el motivo integrativo.

Ciertamente, el empleo de las categorías de Gardner y de Dörnyei facilitaría una comparación con otros estudios de correlación entre motivación y aprendizaje, como el de Kormos y Dörnyei (2004). En mi estudio, sin embargo, partiré de las dimensiones de la teoría de la autodeterminación más bien que de las de Gardner y Dörnyei, y esto por varias razones. Como ya queda mencionado aquí arriba hay una dificultad oculta en el modelo de Gardner, debida a la organización de varios componentes en un sólo concepto como el motivo integrativo (ver Ellis 1994 p.511 y MacIntyre 2002 p.50). El modelo de Gardner es, a mi modo de ver, importante para la comprensión de los procesos motivacionales, pero menos en lo que se refiere al diseño de los estudios correlacionales. Como ya se sabe, abundan los motivos por los que un aprendiente estudia una L2. Una teoría más transparente en cuanto a la definición de las manifestaciones motivacionales, como la de la autodeterminación, ayudaría a evaluar los tipos presentes en el material de este trabajo. Además, dicha transparencia facilita el estudio de correlaciones entre la motivación y el aprendizaje. Es posible encontrar correspondencias entre la MI y la ME, por una parte, y las orientaciones instrumental e integrativa, por otra, cosa que demuestran Noels et al (2000) y que queda comentada aquí abajo. Con todo, es posible comparar mis resultados con los

del estudio de Kormos y Dörnyei (2004) sin necesariamente aplicar el mismo modelo teórico.

La teoría de la autodeterminación es una teoría general que viene del campo psicoeducativo, propuesta por Deci & Ryan (1985). *La motivación intrínseca* se refiere al deseo profundamente personal de aprender algo y la percepción de la satisfacción que producen estos conocimientos. Corresponde, según Deci & Ryan, a unas necesidades innatas de capacidad y de autodeterminación. El control proviene de la propia persona, mientras que, para *la motivación extrínseca*, llega desde afuera. En este último caso los conocimientos cumplen una necesidad. En consecuencia, si la necesidad o la presión cesaran, la motivación desaparecería.⁷¹ Las motivaciones intrínseca y extrínseca no deben interpretarse como totalmente opuestas la una a la otra, sino que constituyen polos extremos en un continuo motivacional. El modelo de Deci y Ryan comprende además tres parámetros de incremento del grado de autodeterminación en el comportamiento: la competencia, la autonomía y la proximidad a otros individuos (*relatedness*).

El estudio de Noels et al (2000) corrobora la gran fuerza explicativa de la teoría de Deci y Ryan (1985). El hecho de recurrir a mecanismos psicológicos generales, como los de la autodeterminación y la competencia percibida, facilita una reorganización del sistema de orientaciones. Comprobaron la fuerza psicométrica del continuo de Deci y Ryan (1985) para la motivación de ASL y la validez y relevancia de las categorías de la MI, la ME y la amotivación respecto de la ASL. Diseñaron un estudio para examinar si había correlaciones entre la MI, la ME, la amotivación y las cuatro orientaciones motivacionales definidas por Clément y Kruidenier (1983)⁷²: viajes, amistad, conocimientos y otras metas instrumentales. Por medio del análisis de factores se mostró que las categorías se diferencian entre sí y se puede distinguir entre formas autocontroladas en menor o mayor medida, resultado que apoya la idea del continuo de Deci y Ryan (1985). Las tres subcategorías de la MI (presentados a continuación) tienen altas correlaciones internas, al igual que las tres de la ME. Todas tienen correlaciones negativas con la amotivación, lo que también se había postulado en el caso de tener vigencia el sistema de Deci y Ryan.

Vallerand et al (1989) y Vallerand et al (1992; 1993) propusieron la "Escala de Motivación Educativa", EME (*Academic Motivation Scale*, AMS, en francés *Echelle de Motivation en Education*). Consiste en siete niveles motivacionales correlacionados entre sí: las tres categorías de MI, que todas

⁷¹ Deci & Ryan introducen también la categoría de la amotivación que implica que el aprendiz no comprende el sentido de una tarea. No muestra indicios de motivación intrínseca ni extrínseca y percibe las consecuencias de sus esfuerzos como fuera de su control. No obstante, este fenómeno no se ajusta al parámetro intrínseco/ extrínseco y por eso no forma parte del estudio presente.

⁷² Un estudio de aprendientes españoles, franceses e ingleses de la secundaria adquiriendo francés e inglés L2 formalmente. Las cuatro orientaciones destacaron en los resultados.

representan el mismo grado de MI, tres categorías de ME, las cuales se diferencian entre sí respecto del grado de autodeterminación y, finalmente, la amotivación. La MI se divide en tres subcategorías :

- La MI de Conocimiento (*IM-Knowledge*), corresponde a la expectativa de satisfacción experimentada al saber una cosa.
- La MI de Logro (*IM-Accomplishment*), corresponde a la expectativa de satisfacción experimentada en el proceso del aprendizaje, la creación o cumplimiento con una meta o tarea.
- La MI de Estímulo (*IM-Stimulation*), aun bastante parecida a la categoría anterior, corresponde a la expectativa de satisfacción experimentada a través de la experiencia total de la actividad: emociones de gozo, diversión y apreciación estética.

La motivación extrínseca y sus tres subcategorías obedecen a un control externo al individuo y abarcan una cantidad de motivos. La ME no se define necesariamente como una ausencia total de autodeterminación sino más bien como diversos pasos en una escala continua. Deci y Ryan (1985) proponen tres tipos que se mueven en un continuo que van de bajos a altos grados de autodeterminación:

- El control externo (*external regulation*) representa el caso en que el control y la presión vienen de fuera y no de la propia persona. El autocontrol está ausente.
- El control introyectado (*introjected regulation*) representa un grado mayor de autodeterminación que el anterior ya que el aprendiente ha internalizado exigencias externas haciéndolas suyas.
- El control identificado (*identified regulation*) representa el caso en que la motivación extrínseca se ha regularizado por medio de la identificación y el aprendiente valora el comportamiento y lo percibe como su propia elección. Es la forma extrínseca que representa el mayor grado de autodeterminación.

Volvamos al estudio de Noels et al (2000). Las orientaciones instrumentales de Clément y Kruidenier (1983) tenían correlaciones positivas con la ME, el control externo, o sea la forma menos autodeterminada. Las otras orientaciones, viajes, amistad y conocimiento, tenían correlaciones con las formas más autodeterminativas de motivación, lo que significa que manifiestan un mayor grado de autocontrol del aprendiente.

A pesar de que Gardner (1985) no estudió de modo directo la relación entre MI y ME y motivo integrativo, se puede sacar unas conclusiones de sus resultados al respecto. La relación interna entre la MI y el motivo integrativo

es compleja. La MI coincide con las actitudes positivas del motivo integrativo. En cambio, el anhelo de acercamiento a la comunidad de habla y de identificación con ella tiene carácter sociocultural y la orientación llega a ser más instrumental, situándose más cerca de las formas más autodeterminadas de la ME, como la del control identificado.

Igualmente, en un estudio anterior, Noels, Clément y Pelletier (1999) comentan las posibles diferencias y semejanzas entre MI y ME, por una parte, y las orientaciones instrumental e integrativa, por la otra. El modelo de Deci y Ryan (1985) no corresponde enteramente al modelo de Gardner (1985 p.31). La ME se parece a la orientación instrumental en cuanto a la recompensa exterior al aprendiente que le incentiva a adquirir una L2. No obstante, algunos aspectos de la orientación instrumental suponen un alto grado de autocontrol, como es el caso del control identificado, y por esto se definen como situados muy cerca de la MI, o quizás como totalmente intrínsecos. En cuanto a la orientación integrativa pasa algo parecido aunque en la dirección opuesta. Las actitudes positivas hacia el aprendizaje corresponden a la MI mientras que las actitudes positivas hacia la comunidad del habla indicarían una ME, como es el caso del control identificado donde el aprendiente ha incorporado valores positivos respecto de los hablantes de la L2 y quizás se identifique a sí mismo como parte de esta comunidad.

Por razones que acabo de exponer, utilizaré en mi estudio las categorías de MI y ME como punto de partida para un análisis discursivo de las entrevistas profundas. No usaré la categoría de la amotivación debido a que los informantes nunca llegan a un estadio totalmente carente de orientación motivacional, a pesar de expresar, a veces, valores negativos del aula o del propio español L2. Es indudable que la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual constituye una teoría general sobre la motivación, tiene validez para la ASL. Por su transparencia, y en particular por la claridad de las definiciones facilita la comparación que se hará con otros estudios. El hecho de que la relación entre las MI y ME y las orientaciones instrumental e integrativa de Gardner no quede totalmente explicada y requiera más investigaciones, no impide sin embargo la comparación de resultados. La teoría me ofrece los instrumentos necesarios para identificar y definir nuevos tipos de constelación motivacional en mi corpus.

Cabe añadir que, mientras Gardner y Dörnyei consideran la motivación un fenómeno formado por componentes diferentes, opto por seguir la línea de Deci y Ryan que ven la MI y la ME como vertientes de un mismo fenómeno. Esta manera de ver la motivación es compatible con la escala autodeterminacional (4.4.6) en la cual el grado de interiorización es lo que separa los subtipos entre sí.

4.3 Preguntas de investigación

El objetivo de este estudio es documentar los parámetros motivacionales que son relevantes en la adquisición formal e instruida de español L2 de aprendientes adolescentes en la enseñanza secundaria sueca. Es básicamente un intento de poner en aplicación el modelo de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), empeño en el cual un propósito importante es detectar perfiles motivacionales a fin de evidenciar la gama de constelaciones motivacionales. Las preguntas de investigación del presente trabajo son las siguientes:

- ¿En qué consiste la orientación motivacional de un aprendiente sueco de español L2 que sigue una instrucción formal en el bachillerato?
- ¿Cómo se manifiestan los parámetros motivacionales en el discurso de los aprendientes?
- ¿Qué variación hay en los perfiles motivacionales de los aprendientes entrevistados?

Para la tesis en su totalidad también planteo las preguntas siguientes:

- ¿Qué correlación hay entre los parámetros motivacionales de los estudiantes y el avance de su adquisición de español L2 que tiene lugar en el período observado?
- ¿Son determinadas constelaciones motivacionales más propicias para la ASL que otras?
- Inversamente, ¿es correcto suponer que un perfil motivacional negativo desfavorece la ASL?
- ¿Cuál es la correlación entre aptitud, motivación y ASL?

4.4 Materiales y método

4.4.1 El corpus

El corpus de las dimensiones motivacionales consiste en 13 entrevistas profundas individuales en sueco. Los informantes son aprendientes adolescentes, tienen 16 a 17 años y estudian los pasos 3 y 4 de español L2, en la enseñanza secundaria sueca (en el bachillerato). En total se grabaron 6 horas en audio (390 minutos) que han sido transcritas siguiendo las normas establecidas para transcripción en este trabajo (ver el CD-ROM). La transcripción de las entrevistas profundas se ha realizado con vistas a poner de relieve contenidos semánticos subyacentes y por consiguiente no muestra tantos detalles de la interacción (pausas, vacilaciones, habla simultánea) como aquélla de

los diálogos producidos por los aprendientes en español L2 (ver Sección 2.3).

En este trabajo se analizaron nueve entrevistas profundas. Los informantes son: Alice Beata, Betty, Björn Cajsa, Carin, Carl, Cissi y Clara. La actuación propia en español L2 de Alice no fue investigada en este trabajo, ya que la informante dejó los estudios de español L2 después del primer año. En cambio, la entrevista profunda a Alice será analizada a fin de demostrar las posibilidades de la metodológica cuando ésta es aplicada para evaluar una motivación incluso negativa o ausente.

4.4.2 La entrevista profunda

La entrevista es semi-estructurada, es decir, hay temas preparados, sin necesidad de seguir un orden específico. La conversación se realiza en sueco. Me dejé inspirar por el modelo de la empresa Andreas Lund & Co (Edlert y Bergseth, 2003), ya que en su estudio sobre actitudes hacia el aprendizaje de lenguas modernas en Suecia dirigida por la Dirección Nacional de Educación Escolar, se aplicó un método cualitativo que me pareció apto para los objetivos de este estudio. En el CD-ROM se presenta la guía de la entrevista integral. Los temas tratados son:

- a) Datos personales; lengua/s/ materna/s/, L2 aprendidas, edad, aficiones.
- b) Asociaciones mentales que establece el aprendiente respecto del conocimiento de lenguas.
- c) Los beneficios de saber una lengua:
 - ¿Qué lenguas son necesarias de aprender?
 - ¿Para qué se necesitan conocimientos de una lengua?
 - ¿Qué tipo de conocimientos lingüísticos son más importantes?
 - ¿Cuál es la finalidad de los estudios de español?
 - ¿Cómo se consideran los conocimientos de segundas lenguas en la sociedad en general (escuela, políticos, amigos)?
- d) La experiencia del aprendiente de la cultura hispánica, de viajes, amigos o prensa.
- e) La práctica de las lenguas; las lenguas utilizadas, las experiencias del aula.
- f) Metas individuales y procedimiento de aprendizaje

Las entrevistas profundas siempre fueron individuales y duraron aproximadamente 40 minutos cada vez. A los informantes se les prometió una confidencialidad absoluta. Se realizaron fuera de las horas de clase y la participación fue totalmente voluntaria. La investigadora misma efectuó las entrevistas.

4.4.3 El efecto entrevistador: la validez de la entrevista

La acomodación que se produce entre entrevistador e informantes es inevitable en este tipo de investigación. Muchas veces la acomodación es mutua, a veces tiene carácter más unilateral. (Para realizar una actividad como la entrevista profunda de modo que los informantes se sientan seguros y hablen se necesita confianza entre entrevistador e informantes). Ésta, además de ser una herramienta imprescindible, crea una situación donde el aprendiente quizá quiera adaptarse demasiado a los deseos del investigador, y parecer hasta más interesado o entusiasmado de lo que está en realidad. De hecho, las entrevistas profundas tuvieron un efecto motivador en sí mismas (ya que las actividades de este tipo son muy escasas en el mundo escolar). No obstante, la gran cantidad de enunciados disonantes indica que los informantes sin embargo se atreven a dar sus opiniones. En el caso de Cajas, un 30% de las afirmaciones escogidas para el análisis son disonantes⁷³ con respecto de las preguntas de la entrevistadora, lo que indicaría que el contenido de las entrevistas tiene validez para mi estudio.

La modalidad semiestructurada de las entrevistas profundas, mencionada arriba, deja al informante la libertad de elegir y desarrollar los subtemas. Es cierto que la entrevistadora propone los temas principales, pero el informante decide los subtemas que va a desarrollar y cuánto tiempo va a dedicar a ellos. La frecuencia con la que aparecen los diversos tipos de respuesta en una entrevista determinada es interesante, ya que muestra las elecciones hechas por el informante respecto del desarrollo de los subtemas. Aunque no muestra la intensidad motivacional de manera directa, informa sobre las elecciones del informante, y de este modo permite evaluar la validez de las conclusiones sacadas del análisis. La tabla 39 abajo (p.150) presenta la frecuencia de los temas abordados por los aprendientes.

4.4.4 Consideraciones metodológicas respecto de la traducción de los ejemplos

Cabe recordar que las entrevistas profundas se deben entender en su contexto, ya que tanto los temas abordados como el comportamiento de los estudiantes, están estrechamente ligados a la enseñanza secundaria sueca (el bachillerato sueco). Mi propósito al traducir los ejemplos al español ha sido reflejar lo específico de este contexto. He optado por seguir en las traducciones un principio pragmático en casos de conflicto entre estilo del género y significado, de tal manera que el contenido fuera comprensible para los lectores hispanófonos. El diálogo se realiza en habla coloquial que hace que de hecho no sea posible traducir los ejemplos sin aplicar ese principio pragmá-

⁷³ Si se considera la entrevista en su totalidad sube el porcentaje de frases disonantes.

tico. Las traducciones equivalen al habla coloquial de un español más bien peninsular que perteneciendo a otras variedades. El objetivo ha sido reflejar tan fielmente como posible, por un lado cómo razonan aprendientes adolescentes suecos respecto de la adquisición del español L2 y, por el otro, las prácticas y comportamientos sociales que podrán ser considerados característicos del grupo.

4.4.5 Los esquemas actanciales

La base del análisis discursivo aplicado en las entrevistas profundas será la descripción de los *esquemas actanciales* que se pueden detectar en las *proposiciones* que guardan relación con algún aspecto de la ASL. El esquema actancial señala las unidades relevantes para la motivación. Los actantes del esquema son el *sujeto* y los *referentes*. El sujeto correferencial con el enunciador (S), es decir el informante, se pronuncia sobre los referentes, a saber, la fuente motivacional (F)⁷⁴ y el tópico (T). El tópico se subdivide en:

- Ta, que corresponde a la adquisición particular de español L2
- Tb, que equivale a la adquisición de segundas lenguas en general
- Tc, que abarca la adquisición particular de otra L2. La fuente motivacional corresponde a la sigla FS cuando la orientación motivacional tiene su origen en el individuo. En este caso, la F está totalmente internalizada. Por el contrario, cuando la F es externa, se usa la sigla FE.

Tabla 37. El sujeto y los referentes del discurso

Sujeto (S)	Fuente motivacional (F)	Tópico (T)
S, invariable, correferencial con el enunciador de la proposición, a saber, el informante	FØ (ninguna fuente)	Ta (la adquisición particular de español L2)
	FS (la fuente es el sujeto mismo)	Tb ⁷⁵ (la adquisición de segundas lenguas en general)
	FE (fuente externa; los diversos subtipos se enumeran FE1, FE2, etc.)	Tc (la adquisición particular de otra L2)

⁷⁴ A veces con el valor Ø. En este caso el sujeto se pronuncia inmediatamente sobre el tópico y el esquema es $S \rightarrow F\emptyset \rightarrow Ta(b,c)$.

⁷⁵ Se puede analizar un referente como Ta, pero que en realidad atenúa el referente de Tb. En este estudio evitamos, no obstante, estas extensiones analíticas.

La relación estudiada se puede visualizar mediante un esquema en el que el sujeto (S) se pronuncia sobre los referentes (R) que se dividen entre fuente motivacional (F) y tópico (T).

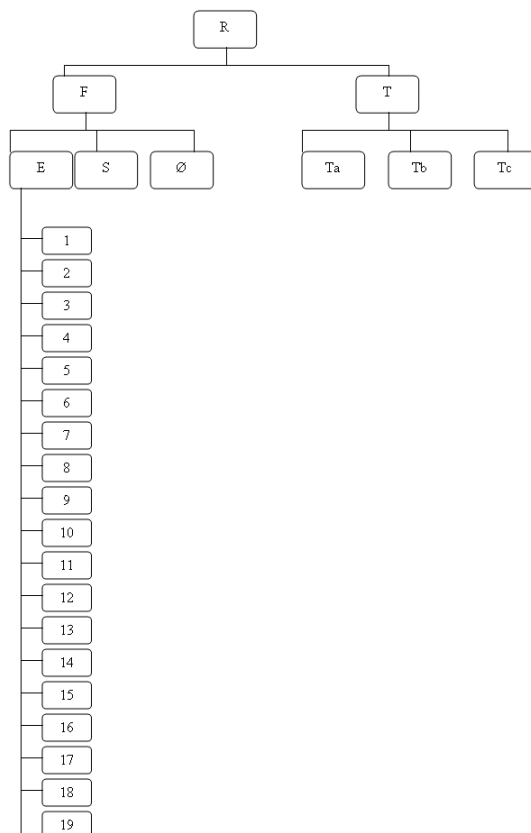
Figura 8. Esquema actancial entre Sujeto, Referente, Fuente, Tópico en las entrevistas profundas



En el esquema, las flechas indican la relación entre S, F y T, relación que además se caracteriza por diferentes grados de intensidad o fuerza (ver abajo, ap. 4.4.9). Ejemplifiquemos: en una constelación representada como $S \rightarrow F\emptyset \rightarrow Ta$, el Sujeto se pronuncia de manera inmediata sobre el Tópico. En cambio, en la constelación $S \rightarrow FE1 \rightarrow Ta$, el Sujeto se pronuncia sobre una Fuente motivacional, que se supone influye en el Tópico, con lo cual la relación entre el Sujeto y sus Referentes resulta mediata y por ende más compleja.

Las categorías de referentes que incluyo en mi análisis se pueden ver repartidas según el organigrama siguiente:

Figura 9.
Organización
jerárquica de
los referentes



- R referente
- F fuente
- E externa
- S el sujeto (o sea una internalización total de la fuente externa, MI completa)
- Ø ninguna fuente se menciona en la proposición
- T tópico
- Ta la adquisición particular de español L2
- Tb la adquisición general de L2
- Tc la adquisición particular de otra L2
- E1 la situación de comunicación real en español
- E2 la imagen del español, individual o compartida
- E3 la cultura hispánica
- E4 los padres (hermanos, amigos)

E5	las situaciones de uso de la lengua (en general, la redacción, la lectura, el entendimiento auditivo)
E6	la enseñanza
E7	la valorización de los conocimientos de español L2 y el deseo de cuidarlos
E8	el aula de la L2
E9	el profesor de L2
E10	la idea de una estancia en un país hispanohablante
E11	la idea de estudiar en un país hispanohablante
E12	las ventajas generales que se obtienen por tener conocimientos de español L2
E13	el mercado laboral
E14	los viajes en países hispanohablantes
E15	el español, lengua global
E16	el uso limitado del inglés en los territorios hispanohablantes
E17	el sistema educativo sueco
E18	las situaciones de uso de la L2 fuera del aula
E19	las circunstancias escolares o familiares

4.4.6 La escala autodeterminacional

Basándome en las tres categorías de la ME, a saber el control externo, el control introyectado y el control identificado, propuestas por Deci y Ryan (1985, cf. 4.2) he desarrollado una escala autodeterminacional de cuatro grados a fin de mostrar el grado de interiorización de una fuente motivacional externa. Esta escala debe considerarse como una aplicación metodológica del continuo de Deci y Ryan (1985), donde la MI y la ME no son categorías opuestas sino que manifiestan un grado variable de autocontrol. No incluyo las tres clases de MI, que también forman parte de la escala EME, ya que no se diferencian entre sí respecto del grado de autocontrol sino sólo en lo que concierne las propiedades del autocontrol. La escala aplicada es la siguiente:

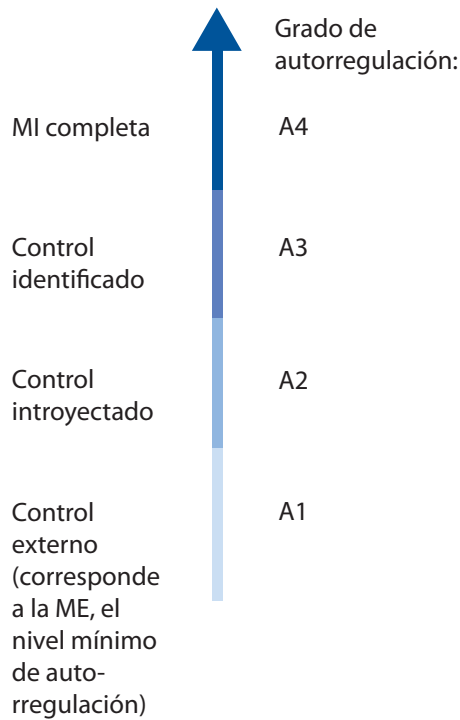


Figura 10. El grado de autorregulación

En adelante me serviré de los grados motivacionales (A1-A4) presentados en la figura 10.

4.4.7 Presentación de los tipos de constelación motivacional

En la tabla siguiente se presentarán los — que yo llamaré — *tipos de constelación motivacional*, identificados por medio del análisis discursivo y la elaboración de los esquemas actanciales en el corpus. El *contenido* resume la información dada en la proposición. Finalmente, en la tercera columna, se entrega la *denominación* y eventuales comentarios.

Tabla 38. Presentación de los tipos de constelación motivacional

Tipo + esquema actancial	Contenido	Fuente	Parámetro motivacional
Tipo 1 a S→FØ→Ta	Actitud positiva respecto de la adquisición de español L2 y el beneficio y la satisfacción imaginados, obtenidos del conocimiento de esta L2.	Ninguna fuente	A4
Tipo 1 b S→FØ→Tb	Actitud positiva respecto de la adquisición de segundas lenguas en general y el beneficio y la satisfacción imaginados, obtenidos del conocimiento de lenguas, o (c) de otra L2 en particular.	Ninguna fuente	A4
Tipo 2 S→FØ→Ta (T)	El grado de placer experimentado del aprendizaje de español, o (c) de otra L2 en particular.	Ninguna fuente	A4
Tipo 3 S→FS→Tb	El reconocimiento de autoexigencias con respecto de la adquisición de segundas lenguas en general	El sujeto es la fuente	A4
Tipo 4 S→FS→Tb	El esfuerzo calculado y el espacio temporal que se darán en el futuro al español L2	El sujeto es la fuente.	A4
Tipo 5 S→FS→Tb	Fe en la propia capacidad de adquirir una L2.	El sujeto es la fuente	A4
Tipo 6 S→FØ→Ta	Apreciación estética del español	Ninguna fuente	A4
Tipo 7 S→FS→Ta (b,c)	Disfruta hablando español, (b) segundas lenguas en general (c) u otra L2.	El sujeto es la fuente.	A4

Tipo 8 S→FS→Ta	El grado de prioridad atribuido al español	El sujeto es la fuente ⁷⁶	A3
Tipo 9 S→FE1→Ta	Una actitud positiva hacia la comunicación en español L2, lo que lleva al informante a buscar oportunidades de comunicación de manera activa (encuentros entre amigos, chat)	Fuente externa: la comunicación real en español L2.	A3
Tipo 10 S→FE2→Ta	El grado del placer imaginado que se obtiene al estudiar español L2. Parece ser ‘una lengua divertida’ ⁷⁷	Fuente externa: la imagen del español, individual o compartida.	A3
Tipo 11 S→FS→Ta (b, c)	Anhelo y meta personal de hacerse entender en español L2 (en (b) una L2 en general, o (c) en otra L2 en particular).	El sujeto es la fuente	A3
Tipo 12 S→FE1→Ta (b, c)	Deseo de hablar fluido en español (en (b) otras L2 en general, o en (c) otra L2 en particular).	Fuente externa: todas las situaciones de comunicación en español L2	A3

⁷⁶ El sujeto es la fuente basándose en su percepción y evaluación de la realidad que sería en este caso la fuente externa.

⁷⁷ Este tipo es difícil de analizar ya que la fuerza motivacional es externa sin haberse comprobado si las expectativas son realistas o no. Lo que se espera es un efecto interior de sentimientos positivos, de placer y satisfacción, de los estudios. Lo que sí se aprecia es la importancia que el aprendiente le concede a este tipo de fuente interiorizada. Es un caso de control identificado, A3, y se distingue del tipo 16 donde la fuente está totalmente interiorizada y que, por consiguiente, obtiene el valor A4.

<p>Tipo 13 S→FE1→T a (b, c)</p>	<p>Deseo de hablar y comunicarse en español (en (b) otras L2 en general, o (c) en otra L2 en particular.)</p>	<p>Fuente externa: las situaciones de comunicación en español L2 (b) en otras L2 en general, (c), o en otra L2 en particular.</p>	<p>A3</p>
<p>Tipo 14 S→FS→Ta</p>	<p>Anhelos de conocer a nueva gente mediante la L2</p>	<p>El sujeto es la fuente basándose en su percepción de la idea del idioma como medio de comunicación</p>	<p>A3</p>
<p>Tipo 15 S→FE3→T a (b, c)</p>	<p>Apreciación de la cultura</p>	<p>Fuente externa: la cultura hispánica (o (b) cultura en general, o (c) la cultura de otra L2)</p>	<p>A3</p>
<p>Tipo 16 S→FE4→ta, (b, c)</p>	<p>Los padres (hermanos, amigos etc.) transmiten una actitud positiva hacia (a) el aprendizaje de español L2, (b) de L2 en general, (c) de una L2 en particular</p>	<p>Fuente externa: los padres (hermanos, amigos etc.).</p>	<p>A2</p>
<p>Tipo 17 S→FE5→Td, e, f</p>	<p>Disfruta del uso de la L2</p>	<p>Fuente externa: (d) uso general, (e) escribir, (f), (g) leer, (h) entender</p>	<p>A2</p>

Tipo 18	S→FE6→Ta (b, c)	Mayor grado de ritmo de aprendizaje significa mayor grado de satisfacción en el aprendizaje de español L2 (de (b) las L2 en general, o de (c) otra L2 en particular.)	Fuente externa: la enseñanza.	A2
Tipo 19	S→FE7→Ta	No querer perder los conocimientos ya adquiridos del español L2	Fuente externa: el sentimiento y la conciencia del valor de los conocimientos adquiridos y la importancia de cuidarlos.	A2
Tipo 20	S→FE8→Ta(b,c)	Actitudes positivas hacia (a) el aula de español L2, (b) de las L2 en general, y (c) de otra L2 en particular).	Fuente externa: el aula de L2.	A1
Tipo 21	S→FE9→Ta(b,c)	Actitudes positivas hacia (a) el profesor de español L2, de (b) las L2 en general, de (c) otra L2 en particular.	La fuente externa es el profesor de lenguas.	A1
Tipo 22	S→FE10→Ta	Actitud positiva hacia la idea de una estancia en un país hispanohablante.	Fuente externa: la idea de una estancia en el país hispanohablante.	A1
Tipo 23	S→FE11→Ta	Actitud positiva para estudiar en el extranjero	Fuente externa: la idea de estudiar en un país hispanohablante o en un país	A1

			donde el español tiene importancia
Tipo 24 S→FE12→Ta	La convicción de que los conocimientos de español L2 me beneficiarán en el futuro.	Fuente externa: la idea de las imaginadas ventajas atribuidas a los conocimientos de español L2.	A1
Tipo 25 S→FE13→Ta (b, c)	Enfoque en las ventajas que ofrecen los conocimientos de español de las L2 en general, (b) de otra L2 en particular, (c) en el mercado laboral.	Fuente externa: la idea y la imagen del mercado laboral.	A1
Tipo 26 S→FE14→Tb	Enfoque en las ventajas que rinden los conocimientos de español en los viajes	Fuente externa: la necesidad percibida de saber español en viajes a países hispanohablantes.	A1
Tipo 27 S→FE15→Ta	La utilidad del español como lengua muy difundida en el mundo	Fuente externa: el conocimiento del español como lengua global.	A1
Tipo 28 S→FE16→Ta	La utilidad de conocimientos de español L2 por no ser difundido el uso del inglés en los países hispanohablantes	Fuente externa: la consciencia del uso limitado del inglés en los territorios hispanohablantes del mundo.	A1

Tipo 29 S→FE17→Ta	Enfoque en las ventajas que rinden los estudios de español L2 en el mundo escolar.	Fuente externa: el sistema educativo sueco.	A1
Tipo 30 S→FE18→Ta	La posibilidad de utilizar el español L2	Fuente externa: las situaciones de uso de la L2 fuera del aula.	A1
Tipo 31 S→FE19→Ta	La obligación de estudiar español L2.	Fuente externa: las circunstancias escolares o familiares que limitan la opción de L2 del estudiante.	A1

4.4.8 Frecuencias

Para cada entrevista se calculó la frecuencia con la que se presentaba cada tipo particular de enunciado relacionado con el tópico. Debe tomarse en cuenta que estas cifras no dan sino una indicación indirecta de la intensidad experimentada por el aprendiente respecto de la relación S → T en cuestión. En cambio, lo que sí reflejan de manera más directa es lo que puede denominarse ‘estilo del entrevistado’, así como también la propia estructura de la entrevista, dado que las preguntas de la entrevistadora determinan hasta cierto punto la frecuencia con la que aparecen los enunciados. Esas cifras me ayudaron, sin embargo, a inferir información sobre el perfil motivacional de cada informante. Un alto número de ocurrencias observado para un determinado tipo de constelación motivacional sirve así de indicio de un mayor grado de validez y acierto en el análisis.

En la tabla 39 (p.150) el lector encontrará una exposición más detallada sobre la frecuencia de los temas abordados por los aprendientes.

4.4.9 Intensidad de los parámetros

Además de la orientación, he querido medir el grado de intensidad experimentada por los informantes de cada una de las relaciones $S \rightarrow T$. Me he dejado inspirar por la escala de modalización propuesta en Fant (2005) y Fant (2007), la cual contiene seis posiciones o grados, tres positivas y tres negativas. La escala de intensidad motivacional es la siguiente:

<i>grado</i>	<i>se deletrea</i>	<i>grado</i>	<i>se deletrea</i>
+3	todos los X, totalmente Y	-3	ningún X, nada Y
+2	muchos X, muy Y	-2	pocos X, poco Y
+1	algunos X, algo Y	-1	no tantos X, no tan Y

Según Fant (2007) los grados +3/-3 y +2/-2 equivalen a un acto de intensificación mientras que los grados +1/-1 son indicios de atenuación.

Me interesa en primer lugar estudiar los perfiles individuales de motivación en el material y asegurarme de la validez del análisis. La frecuencia con la que se recicla cierto tipo de constelación motivacional aumenta la validez y el rigor de los datos pero no informa sobre el grado de intensidad de determinado tipo de constelación motivacional. Por consiguiente cabe medir la intensidad motivacional de tal manera que se puedan calcular correlaciones.

La escala en cuestión se basa en criterios semánticos. A veces los informantes se sirven de adverbios cuantificadores para expresar intensidad en las proposiciones, aunque más a menudo se ven en la necesidad de formular una paráfrasis, o sea, un equivalente semántico, de lo que han expresado en un enunciado anterior. En los ejemplos que siguen, Cajsa da expresión de un alto grado de MI. En el primer ejemplo consta que Cajsa tiene fe en su propia capacidad de aprender segundas lenguas, lo que equivale a una intensidad del grado +2 ($S \rightarrow FS \rightarrow Tb$) y en el segundo ejemplo la misma informante dice que siempre ha tenido facilidad para los idiomas ($S \rightarrow FS \rightarrow Tb$), con lo cual indica una intensidad del grado +3⁷⁸.

⁷⁸ Se medirá la intensidad de los parámetros motivacionales mediante la escala positiva (+1, +2, +3). Se aplicará la escala negativa cuando la motivación está ausente o es negativa, y se comentará más detalladamente en los casos actuales.

(51) *Cajsa (líneas 87-88)*,+2

“nu läser jag ganska mycket alltså även på min fritid aa just engelska böcker och så så jag behöver liksom inte riktigt översättningen **tycker jag klarar mig mycket bra** mm”

es que leo bastante digamos incluso en mi tiempo libre aa precisamente libros en inglés y tal así que no necesito la traducción o sea **pienso que me las arreglo muy bien** mm

(52) *Cajsa (líneas 81-82)*, +3

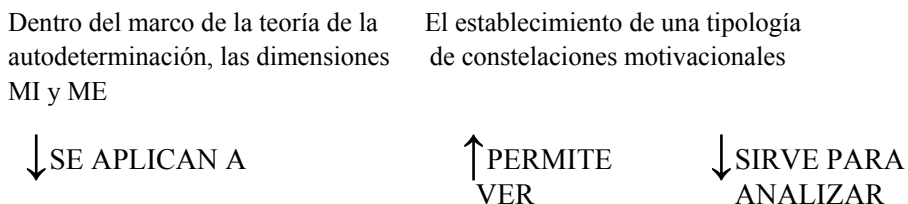
Och så där jag har ju typ alltid haft ganska enkelt för engelska och spanska sen typ språk över huvud taget

Y bueno digamos que a mí siempre me ha resultado muy fácil con el inglés y el español y así digamos con las lenguas en general.

4.4.10 Consideraciones metodológicas

El propósito de este capítulo es describir el perfil motivacional de los informantes mediante el análisis discursivo de las entrevistas profundas realizadas en sueco (para una descripción de las entrevistas, ver 4.4.2). Como punto de partida me serviré de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan 1985; 1991; Vallerand et al 1992; 1993; Noels et al 2000, sólo por mencionar algunos) para seleccionar dos dimensiones principales de la motivación, la intrínseca (MI) y la extrínseca (ME). Emplearé estas dimensiones principales en el análisis de las entrevistas profundas para definir e identificar las proposiciones donde el informante expresa orientaciones e intensidades motivacionales. A fin de lograr este objetivo, veo necesario destacar el contenido de las proposiciones relevantes para proponerle nuevos tipos de constelaciones al modelo empleado. De esta forma se crea un flujo mutuo que va simultáneamente "desde" la teoría de la autodeterminación y "hacia" ella: aquí, “desde” indica el movimiento básico de las dimensiones principales de motivación al manifestarse en el corpus, mientras “hacia” corresponde al movimiento creado a la hora de aplicarse al modelo los tipos de constelación motivacional hallados en el corpus. Así, el corpus me provee de los tipos de constelación motivacional, que a su vez, serán aplicados en el análisis del material.

Figura 11. El flujo mutuo de los datos del método discursivo



El corpus de las entrevistas profundas realizadas en sueco

La definición y establecimiento de los tipos de constelación motivacional corresponde a una labor interpretativa en la que me interesa destacar el "hipotexto" de lo que dicen los informantes a propósito del tópico. Se pueden destacar tres niveles o dimensiones en el concepto de discurso, a saber: el uso mismo de la lengua, el nivel cognitivo que comprende la comunicación de creencias, y el nivel social que abarca la interacción (van Dijk 2000 p.2). El Análisis de Discurso ofrece instrumentos interpretativos para examinar el significado y sobrepasar los límites de las frases (van Dijk 1998; 2000; Merino 2005). Mi objetivo concreto es sacar a la luz las intenciones y actitudes expresadas en las entrevistas profundas.

Cada interpretación se basa en el cotexto, o sea, en contenidos anteriormente expresados en el discurso. En el análisis micro, extraeré las proposiciones o los conjuntos de proposiciones en los que el tópico es la adquisición de la L2, lo cual también constituye el tema de nivel macro. Mi visión de "significado" se inscribe, por un lado, en una tradición psicolingüística (el significado queda asignado al discurso por el usuario), y, por otro, en la lingüística estructural (la lengua en sí contiene las propiedades semánticas). En el presente estudio analizaré el significado de las proposiciones partiendo, no sólo de su semántica inherente, sino también de la asignada (el principio de la relatividad discursiva; van Dijk 2000 p.9), la cual implica una necesidad de considerar el contenido semántico en su cotexto.

4.5 El análisis

Las entrevistas profundas serán analizadas de modo que permita una identificación de las proposiciones donde el informante se pronuncia sobre el tópico T y/o la fuente motivacional F (ver 4.4.5 para una lista completa de las

siglas utilizadas). Con métodos del análisis discursivo (4.4.9) y tomando como base la dicotomía MI/ ME (4.2), veo posible identificar las dimensiones de la motivación en el contenido semántico de las proposiciones. Lo que une la MI con la ME es, como hemos podido ver, el grado de autodeterminación, concepto que me lleva a apreciar la orientación motivacional a lo largo de una escala que abarca cuatro posiciones (4.4.6). Los pasos del análisis serán los siguientes:

- Definir el tipo de constelación motivacional por medio del esquema actancial y su correspondiente contenido semántico.
- Describir el grado de interiorización de cada tipo aplicando la escala autodeterminacional (A1-A4).
- Obtener el número de ocurrencias de cada tipo de constelación motivacional en cada uno de los informantes.
- Evaluar la intensidad de las relaciones motivacionales conforme a la escala propuesta en ap. 4.4.9.

Primero se presentará una visión global de los temas abordados en las entrevistas en 4.5.1. En 4.5.2 se hará un análisis *discursivo* de la entrevista a Cajsa. En este apartado serán comentados y evaluados los enunciados según el modelo descrito arriba en 4.4. Este análisis servirá de punto de partida del estudio discursivo de las entrevistas profundas de los otros ocho informantes, el cual será presentado en 4.5.2.

4.5.1 Frecuencia de los temas

Se contará el número de determinadas unidades de idea en las entrevistas profundas. La unidad de idea, o la unidad temática, se define como una conglomeración cohesiva de información y representa una realidad psicológica para el hablante⁷⁹ (Foster, Tonkyn y Wigglesworth 2000 p.358; Kroll 1977). Una unidad temática puede abarcar varios macrosintagmas.

El análisis discursivo de las entrevistas profundas en sueco se basa en estas unidades temáticas y se investigan los tipos de motivación, a saber, el grado de autorregulación y la intensidad con la que expresan cada tipo de motivación los aprendientes. No obstante, este método no presenta la frecuencia con la que un tema aparece en la entrevista. La frecuencia tiene que ver con las preferencias individuales y el estilo personal de expresarse. Las entrevistas profundas siguen un patrón que decide el contenido de las preguntas al mismo tiempo que ofrece gran libertad al aprendiente de desarro-

⁷⁹ "a chunk of information which is viewed by the speaker/ writer cohesively as it is given a surface form...related...to psychological reality for the encoder" (Kroll 1977 p.85).

llar los temas⁸⁰. La frecuencia relativa de una selección de unos temas muestra la argumentación del estudiante y sus preferencias, lo que a su vez puede reforzar (o bien atenuar) el perfil motivacional del estudiante. No se cuentan las unidades temáticas puramente biográficas, ni tampoco las que se relacionan con el aula (ya que estos temas abundan debido al diseño de la entrevista).

Algunos aprendientes muestran claramente, como lo vamos a ver, una preferencia por temas de motivación no autorregulada (como por ejemplo la utilidad del español), otros insisten en temas que describen las emociones positivas del conocimiento de la L2, o la importancia de los encuentros culturales (motivación autorregulada).

Tabla 39. Frecuencia de temas en las entrevistas profundas

Temas	Alice	Cajsa	Carin	Carl	Cissi	Clara	Beata	Betty	Björn
Temas/ aprecio y provecho generales de las L2	4	6	4	1	11	2	7	7	-
Temas/ aprecio, alegría	1	1	4	2	13	9	-	1	3
Temas/ meta, prioridad, español L2	-	-	1	-	1	3	-	1	-
Temas/ cultura	-	-	-	9	12	-	1	1	-
Temas/ contacto, comunicación	1	3	-	-	2	3	-	-	-
Temas/ estancia en el país de la L2	-	2	2	15	7	3	1	5	-
Temas/ uso actual fuera del aula	-	-	2	2	3	1	2	-	-

⁸⁰ Cf. Schmitt, Dörnyei, Adolphs y Durow 2004 p.95, donde se describe al sujeto entrevistado como sujeto y no objeto, o sea, participa y aporta de manera activa a la entrevista.

Temas	Alice	Cajsa	Carin	Carl	Cissi	Clara	Beata	Betty	Björn
Tema/ autocon- fianza, facilidad para las L2	2	5	-	5	5	-	-	1	2
Temas/ leer	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Temas /autoexigencia	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Temas/ no aprecio y provecho gene- rales de las L2	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Temas/ no apre- cio, no alegría aburrimiento	7	-	-	-	-	-	-	1	-
Temas/ no meta, prioridad, español L2	2	-	-	-	-	-	-	-	1
Temas/ no cultura	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Temas/ no con- tacto, comunica- ción	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Temas/ no estan- cia en el país de la L2	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Temas/ no uso actual fuera del aula	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Tema/ no autocon- fianza, facilidad para las L2	-	-	-	-	-	-	-	1	5
Temas/ actitud negativa hacia la enseñanza	7	-	-	-	-	-	-	-	-

4.5.2 Análisis de la entrevista a Cajsa

En este apartado se usará la entrevista de Cajsa como punto de partida para identificar los diversos tipos de motivación. Las unidades de ideas donde Cajsa se pronuncia sobre su propia motivación han sido analizadas y clasificadas en la escala de autodeterminación. El artículo de Noels, Clément y Pelletier (1999) ha sido muy útil a la hora de clasificar los tipos de motivación ya que dan ejemplos del mundo escolar de cómo se manifiestan los grados diferentes de interiorización de la fuente de motivación.

En lo que sigue se comentarán todas las unidades de ideas de Cajsa que conciernen los estudios y el empleo de las L2. El análisis discursivo permite una clasificación del tipo de motivación, basada en el grado de autorregulación y una evaluación de la intensidad de la motivación en la escala de Fant (2007). En el ejemplo 53, Cajsa comenta la utilidad de saber muchas lenguas. Los cuantificadores “más” y “tantos posibles” en “lo más posible y encima tantos idiomas posibles” arrojan una intensidad de +3.

Tipo1, S→F0→Tb

A4

Contenido: actitud positiva respecto de la adquisición de segundas lenguas en general y el beneficio personal, o satisfacción imaginada, obtenidos de ella.

(53) *Cajsa (líneas 42 -43), +3*

”Därför att det är ett fint språk och jag tycker att **det är bra att kunna så här så mycket som möjligt dessutom språk som möjligt**”

Porque es un idioma lindo y a mí me parece que **es bueno saber lo más posible y encima tantos idiomas como sea posible.**

En el extracto 54, Cajsa habla del placer de saber “lo más idiomas como sea posible”. La fuente está interiorizada y la intensidad expresada obtiene +3 en la escala de Fant (2007):

(54) *Cajsa (líneas 44-46), +3*

”Jag ville gärna helst läsa japanska eller kinesiska som jag sa men sen så och italienska så här **det är väl kul att kunna så många språk som möjligt**”

Hubiera preferido estudiar japonés o chino como decía antes o claro o el italiano porque **claro es divertido saber lo más idiomas como sea posible.**

En el ejemplo siguiente, Cajsa no se sirve de los cuantificadores semánticos en la misma medida que en los ejemplos anteriores. No obstante, expresa fuerza e intensidad +2:

(55) *Cajsa (líneas 362-67), +2*

E: men om man tänker generellt men generellt så verkar du tycka att spanska och språk är roligt, eller?

C: Ja alltså **jag tycker det är viktigt** liksom

E: pero así pensando de manera general parece que tú opinas que el español y los idiomas son divertidos, ¿o no?

C: sí **yo pienso** bueno **que es** como **importante**

Estas proposiciones, del Tipo 5, contienen información de los valores positivos que la aprendiente atañe a los conocimientos de L2 en general y se puede comparar con la categoría de la MI, llamada ‘MI-Conocimiento’ (*IM-Knowledge*) que implica la satisfacción que un aprendiente puede experimentar al saber una cosa, ver Vallerand et al (1989; 1992; 1993). Este tema de autoconfianza lingüística aparece reiteradas veces en la entrevista a Cajsa. En los 56 y 57 se gradúa la intensidad a +3 por el uso de los adverbios “siempre” y “muy” (56) y “nunca me han dado problemas” (57).

Tipo 5, S→FS→Tb

A4

Contenido: confianza en la propia capacidad de adquirir una L2.

(56) *Cajsa (líneas 82-84), +3*

“Jag har ju **typ alltid haft ganska enkelt för engelska och spanska**”

El inglés y el español claro siempre me ha salido como muy fácil.

(57) *Cajsa (líneas 84-85), +3*

“sen **typ språk över huvudtaget har väl inte varit så där problem mm typ engelska**”

Bueno como que las lenguas en general nunca me han dado problemas mm ni el inglés digamos.

En 58, Cajsa expresa la intensidad de +2 sirviéndose de “muy bien”:

(58) *Cajsa (líneas 87-88), +2*

“nu läser jag ganska mycket alltså även på min fritid aa just engelska böcker och så så jag behöver liksom inte riktigt översättningen **tycker jag klarar mig mycket bra** mm”

es que leo bastante digamos incluso en mi tiempo libre aa precisamente libros en inglés y tal así que no necesito la traducción o sea **pienso que me las arreglo muy bien** mm

La intensidad del enunciado 59 es +2 debido a la semántica de la respuesta “no me ha parecido cosa pesada digamos aprender lenguas en general y todo”. El enunciado es una negación e implica una actitud favorable hacia la adquisición de otras lenguas.

(59) *Cajsa (líneas 135-39)*, +2

“E: hur tyckte du att det var roligt att läsa engelska?”

C: mm det tror jag alltså jag tyckte kanske väl inte att det var jättekul att läsa glosor och sånt där men alltså **jag har aldrig haft det riktigt tyckt det vart jobbigt alltså med språk över huvud taget så där att uttrycka mig på andra språk så att**”

E: ¿Te pareció divertido estudiar inglés?

C: mm pues no creo... a lo mejor no me pareció súper divertido aprender vocabulario y tal pero... pues tampoco me he... **no me ha parecido cosa pesada digamos aprender lenguas en general y todo...expresarme en otras lenguas total que**

En 60 utiliza expresiones como “no tengo problemas en absoluto”, “nunca”, que arrojan una intensidad de +3:

(60) *Cajsa (líneas 476-480)*, +3

“Jag är nog ganska avslappnad när jag pratar i grupp alltså jag har typ inga problem med XX det är klart att man blir nervös om man ska hålla tal o sådär inför alltså man måste bara sitta i klassrummet och bara snacka **det har jag absolut inga problem med det brukar aldrig vara några problem eftersom jag snackar hela tiden**”

estoy bastante relajada creo cuando hablo en grupo o sea no tengo problemas digamos con XX claro que te pones nerviosa si vas a dar un discurso y tal ante... o sea que tengas que estar en el aula no más y sólo hablar **con eso no tengo problemas en absoluto no suele haber nunca problemas porque yo hablo todo el tiempo**

Finalmente, en el ejemplo 61, Cajsa se pronuncia sobre su propia capacidad de aprender una L2. El darse cuenta de los avances en un idioma es importante, o sea la concientización de la adquisición comunicativa parece tener importancia para producir satisfacción y deseo de aprender más. Cajsa describe este proceso de una manera explícita en este ejemplo. Éste es un caso de la confianza en la propia capacidad de adquirir una L2 y se evalúa como A4 en la escala autodeterminacional. La intensidad del enunciado es +2.

(61) *Cajsa (líneas 235-241)*, +2

“ja så jag ville fortsätta med spanskan och jag vill gärna fortsätta med att läsa den också alltså jag vill liksom kunna prata det **för att man blir ju bättre och man märker ju det själv att man blir bättre** också och det är alltid kul att liksom kunna göra sig förstådd och så när man är i Spanien och så”

y yo quería seguir con el español y me gusta seguir estudiándolo también o sea quiero saber hablarlo digamos porque claro vas haciendo progresos y **te das cuenta tú misma claro de que también vas progresando y siempre da gusto hacerse entender y tal cuando estás en España y tal**

Los Tipos 12 y 13 reúnen proposiciones cuya fuente externa es la comunicación en español L2. En Tipo 12, el tema es el deseo de hablar fluido, mientras que la comunicación en la L2 es la meta del Tipo 13. En este caso se valoriza el aprendizaje de una L2 ya que es a través de ésta que se obtiene una sensibilidad cultural o habilidad comunicativa. Los tipos se evalúan como A3 en la escala autodeterminacional y el enunciado siguiente obtiene +3 en la escala de Fant debido al uso de “tan bueno” y “totalmente”:

Tipo 12, S→FE1→T a (b, c)

A3

Contenido: deseo de hablar y comunicar en (a) español L2, (b) en otras L2 en general, (c) en otra L2 en particular.

(62) *Cajsa (líneas 488-493)*, +3

“alltså jag kommer ihåg i och för sig när jag var på en språkresa i England och en jag hade väl sagt nånting o en lärare sa till mig att it's like speaking to a native and sådär **han tyckte att jag hade en så bra engelska att han trodde att det var som att prata med en infödd då blev jag alldeles stolt så kände man att man ändå uppnått det som man eftersträvar.**

o sea eso sí que lo recuerdo cuando estaba de viaje en Inglaterra para aprender el idioma y un ... pues yo habría dicho algo y un profesor me dijo que "it's like speaking to a native" and digamos a él le parecía que mi **inglés era tan bueno que creía que era como si hablara con un nativo entonces me sentí totalmente orgullosa así que me dio la impresión que después de todo habías logrado lo que querías conseguir**

Este ejemplo tiene mucho en común con el del Tipo 22 pero difiere en cuanto a la fuente. La narración es sacada de la propia experiencia y la fuente interna. Tiene mucho que ver con la categoría llamada MI-Logro *IM-Accomplishment* (Vallerand et al 1989; 1992; 1993). Cajsa expresa satisfacción después de haber conseguido una meta, a saber dar la impresión de hablar inglés L2 de forma semejante a los nativos. El ejemplo 63 obtiene el valor de intensidad +2 por la expresión “da gusto hacerse entender”.

Tipo 13, S→FE1→Ta

A3

Contenido: deseo de hablar y comunicar en español.

(63) *Cajsa (líneas 235-241), +2*

“ja så **jag ville fortsätta med spanskan** och jag vill gärna fortsätta med att läsa den också alltså **jag vill liksom kunna prata det för att man blir ju bättre** och **man märker ju det själv att man blir bättre också och det är alltid kul att liksom kunna göra sig förstådd och så när man är i Spanien och så”**

y yo quería seguir con el español y me gusta seguir estudiándolo **también o sea quiero saber hablarlo digamos porque claro vas haciendo progresos y te da cuenta tú misma claro de que también vas progresando y siempre da gusto hacerse entender y tal cuando estás en España y tal**

Cabe recordar los tres tipos de la ME de Deci y Ryan (1985) que se diferencian entre sí respecto del grado de interiorización (ver p.124). La clasificación del Tipo 13 con el valor A3 en la escala autodeterminacional equivale al control identificado de los tipos de la ME de Deci y Ryan, y resulta por tanto ser la forma extrínseca que más se acerca a la MI (Noels, Clément y Pelletier 1999 p.25). Expresado con los términos del presente trabajo, es la forma con fuente externa que mayor autodeterminación representa. En 4.1 quedó comentado el motivo integrativo, introducido por Gardner (1985). Ese concepto se compone de actitudes positivas hacia la enseñanza, y de valores positivos hacia la comunidad de habla de la L2, a saber: una predisposición sociocultural de acercamiento que además quizá implique una identificación con los hablantes de la L2. Es interesante notar que el motivo integrativo de Gardner contiene las mismas actitudes socioculturales que se clasifican como motivación extrínseca en el continuo de Deci y Ryan (1985), y no como intrínsecas o integrativas, tal y como lo propone Gardner. De hecho se trata del deseo de utilizar los conocimientos de la L2 para la comunicación, con lo

cual el control debe ser visto como externo al individuo. A mi modo de ver, la escala autodeterminacional ofrece una solución a este dilema.

En el ejemplo de Cajsa se ve que ella expresa una emoción positiva asociada a una situación comunicativa en la L2. Es muy frecuente que los informantes de mi estudio expresen precisamente el deseo de comunicarse en la L2. Se puede comparar ese tipo de expresión a la orientación calificada por Clément y Kruidenier (1983) de *amistad*. En el estudio de Noels, Pelletier, Clément y Vallerand (2000) se mostró que la orientación hacia *amistad* se correlacionaba también con la motivación intrínseca, al igual que las orientaciones hacia *viajes* y *conocimiento*. Los autores explicaron este fenómeno como resultado del continuo, o sea una actitud puede moverse en el continuo y cobrar grados diferentes de autodeterminación. En el caso de *amistad* así como en el deseo comunicativo, se trata del control identificado que se da cuando el aprendiente ha internalizado la necesidad externa y la ha hecho suya.

En la literatura motivacional (Kormos y Dörnyei 2004) se usa un instrumento llamado WTC, *willingness to communicate*, (ver McCroskey y Baer 1985; McCroskey y Richmond 1991) que es una construcción psicológica y constituye un rasgo de personalidad: la predisposición personal para la comunicación. MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998) aplican ese concepto compuesto de condiciones intencionales, situacionales y afectivos, sólo por mencionar algunos de sus rasgos distintivos, a la L2 como una variable basada en la situación, definición distinta a la de la L1. Mide la regularidad del comportamiento comunicativo de un individuo en situaciones diferentes. Variables personales como extroversión/ introversión y alta/ baja autoestima influyen en el WTC. Un aprendiente que hace muestra de WCT en el aula quizás no lo tenga en una situación fuera del aula. No me serviré de esta medida ya que es compleja y requiere métodos especiales para ser operacionalizada. La descripción sirve para ilustrar la dificultad de definir los deseos de comunicación que expresan los informantes de mi estudio. El enfoque de este trabajo estará puesto en las actitudes hacia la comunicación, entendiéndose los deseos de comunicación como una manifestación del control identificado aquí arriba.

En el ejemplo 60 se destaca la personalidad comunicativa de Cajsa, lo que en parte ilustra lo que podría obtenerse de la aplicación de un análisis de WCT. Sin embargo no lo incluyo en el estudio ya que más bien mide la personalidad y no el deseo de comunicarse en la L2. En cambio, en el ejemplo 61 explica su anhelo de seguir estudiando español ya que desea poder hablar, y en la segunda afirmación dice que es divertido hacerse entender en español. Estas afirmaciones se cuentan como un deseo de comunicarse en la L2.

Los Tipos 20 y 21 tienen que ver con las actitudes hacia el aula y el profesor. La fuente se halla en el contexto escolar y es externa. En el ejemplo 64, la intensidad es evaluada como -3 debido a “nada” y “sí absolutamente” y la descripción negativa del aula hacia el final del enunciado:

Tipo 20, S→FE8→Ta

A1

Contenido: actitudes positivas hacia el aula de español L2.

(64) *Cajsa (líneas 341-49)*, -3

C: **ingenting**

E: Kommer det ganska långt ner?

C: **Ja, verkligen** jag gör liksom ingenting **för det är så himla tråkiga lektioner** jag tycker inte läraren P1 är bra jag tror jag känner inte typ att jag gör något viktigt **och det kände jag liksom inte med P2 gör för att P1 har typ inte nån koll alls så att det är sånt ämne som man kan om man inte går på lektioner eller lämnar inte in någonting så märker dom inte det så att då spelar det ingen roll liksom”**

C: **nada**

E: ¿no le das mucha prioridad?

C: **sí absolutamente** no hago nada digamos porque **las clases son súper aburridas** no me parece que P1 sea buena profesora no creo **no me da la impresión de hacer algo importante** y **tampoco me dio esa impresión digamos con lo que hace P2 porque P1 no se entera de nada así que es una asignatura de éstas en las que te va bien igual aunque no vayas ni entregues nada a las clases no se dan cuenta así que no tiene importancia digamos**

La entrevistadora le pregunta a Cajsa si da prioridad al español comparado con las otras asignaturas. Cajsa niega diciendo “nada”. Los profesores se denominan P1 y P2.

En el extracto que sigue Cajsa formula lo que se infiere de la afirmación dada acerca de las clases aburridas al contestar negando a la pregunta de la entrevistadora respecto de la satisfacción experimentada en las clases. Expresa motivación negativa, con una intensidad de -3 por decir “la cuestión es que no hacemos nada en absoluto en las clases”:

(65) *Cajsa (líneas 357 -360)*, -3

“så men **det är verkligen så att vi gör ingenting på lektionerna** hon typ försvinner liksom sådär ingen har nån koll på nåt

E: så du tycker inte att det är roligt nu

C: **nä”**

o sea pero **la cuestión es que no hacemos nada en absoluto en las clases** o sea ella de repente desaparece y tal y nadie se entera de nada

E: o sea ya no te parece divertido

C: **no**

En el ejemplo 66 Cajsa describe una situación que no incentiva el trabajo ni la actividad. El grado de intensidad es de -2 debido a “horrible”, ya que es un fuerte adjetivo con el que ella logra transmitir el sentimiento de pasividad:

(66) *Cajsa (líneas 366-74), -2*

”ja alltså jag tycker att det är viktigt liksom men just men alltså det är väl sådär **just det är ju så där hemskt för att få MVG i spanska så behöver man presterar bra i slutet av nästa termin** alltså det är då betygen sätts det kurserna som ska va kännns mens typ alltså det känns som att eng- typ matte svenska där måste man mer anstränga sig för att få bra betyg”

sí pues a mí me parece importante digamos pero precisamente pero o sea será que precisamente **es así de horrible claro para recibir un sobresaliente en español hay que hacer un esfuerzo a finales del próximo semestre o sea es entonces cuando ponen las notas en los cursos** que cuentan es como si que pero o sea es como si el ing- digamos matemáticas sueco en ésas hubiera que hacer más esfuerzos para sacar buenas notas

En el ejemplo 66 es posible discernir un mecanismo atenuante cuando Cajsa habla de las calificaciones. Dice que todo depende de las notas y para recibir una buena calificación de español L2 no es necesario esforzarse tanto. La falta de desafío parece funcionar como un mecanismo atenuante de la motivación. La fuente externa motivacional consistiría en “obtener buenas calificaciones”. Esta última fuente motivacional no está incluida en la estadística ya que la función del mecanismo en obra requiere más reflexión.

Tipo 21, S→FE9→Ta

Contenido: actitud hacia el profesor de lenguas.

El informante ya comentó al profesor en los ejemplos 64 y 65.

(67) *Cajsa (línea 344), -2*

”jag tycker inte läraren P1 är bra”

no me parece que P1 sea buena profesora

En los ejemplos que siguen, Cajsa expresa interés en cierta medida (+1). Vacila mostrando su preferencia para ambientes nórdicos o anglosajones:

Tipo 22, S→FE10→Ta

A1

Contenido: actitud positiva respecto de la idea de una estancia en un país hispanohablante.

(68) *Cajsa (líneas 304-307)*, +1

“alltså kanske ett år sådär va **men jag tror inte att jag skulle vilja bo där jag tror att jag är mer såhär typ Sverige, England och lite sådär men man ska aldrig säga aldrig**”

bueno pues quizá un año o así eh **pero no creo que me gustaría vivir allí creo que soy más digamos más como de Suecia, Inglaterra o así pero nunca hay que decir nunca**

(69) *Cajsa (líneas 311-12)*, +1

“jag funderar på att gå det finns internationell handelshögskola i Jönköping då man kan ha utbyte i två terminer kan man välja då skulle jag antingen England eller USA en termin **och kanske Spanien eller Sydamerika en termin för då får man också fortsätta och läsa språken och även ha** vissa kurser typ på engelska eller så där tror jag så då blir det så där ekonom eller business typ”

Estoy pensando en ir hay una universidad internacional de estudios empresariales en JÖNKÖPING donde puedes hacer un intercambio de dos semestres que se puede elegir entonces yo elegiría un semestre Inglaterra o Estados Unidos y **a lo mejor un semestre en España o Sudamérica porque entonces también puedes seguir estudiando los idiomas e incluso seguir ciertos cursos por ejemplo en inglés y tal** creo pues entonces será como economista o de business

La intensidad del ejemplo 70 arroja +3 debido a la expresión “tienes bastantes ventajas” junto al argumento de los beneficios imaginados de los conocimientos del español L2 en el mercado laboral debido a la importancia del español como lengua mundial:

Tipo 25a, S→FE12→Ta

A1

Contenido: enfoque en las ventajas que ofrecen los conocimientos de español en el mercado laboral

(70) *Cajsa (líneas 320-335)*, +3

“jag skulle gärna vara alltså du vet svensk representant för ett företag i ett annat land just så att alltså just för att typ alltså jag skulle gärna vilja bo i Sverige om jag får barn och familj och så där att man provar på lite olika

E: om man ska ha ett sånt jobb tror du att engelskan räcker då eller bör man kunna andra språk

C: det beror ju på vilket land men jag skulle ju också så vilja lära mig kinesiska och japanska just för att det är så där framtids XX företag om man kan engelska, spanska och sen typ kinesiska och japanska så **jag tror att man har en ganska stor fördel eftersom gentemot eftersom spanska är ju stort språk det är ju ändå det tredje största språket kinesiska spanska och engelska**

me gustaría ser pues sabes representante sueco de una empresa en otro país precisamente para que o sea precisamente porque digamos pues a mi me gustaría vivir en Suecia si tengo hijos y familia y tal para probar cosas diferentes

E: para tener un trabajo así piensas que entonces el inglés será suficiente o es preferible saber otros idiomas

C: depende del país claro pero a mí me gustaría claro tam también aprender chino y japonés precisamente porque es como empresas del futuro si sabes inglés, español y luego chino y japonés por ejemplo o sea que yo **creo que tienes bastantes ventajas dado que para con... dado que el español claro es un idioma grande es el tercer idioma más grande el chino el español y el inglés**

En el ejemplo 71 Cajsa describe las ventajas generales del conocimiento de segundas lenguas con una intensidad de +2. Se sirve del adjetivo “positivo” y habla de que es necesario tener la mayor capacidad posible en el mercado laboral. La descripción de las exigencias del mercado laboral hace que el valor de intensidad aumente.

Tipo 25b, S→FE6→Tb

A1

Contenido: enfoque en las ventajas que ofrecen los conocimientos de segundas lenguas en general en el mercado laboral.

(71) *Cajsa (líneas 445-452)*, +2

“alltså samhället idag är väl att man ska **man ska va så breddad som möjligt** man ska ha så många språk förut var det man skulle kunna svenska och det var bra om man kunde engelska nu ska man ju kunna engelska också och det är bra om man kan ett tredje också liksom om man kan ett fjärde **också jag tycker att folk typ jag tror att det anses positivt att ha läst mycket språk om man söker jobb o så där**”

o sea la sociedad de hoy la cosa es que hay que tener **la mayor amplitud de conocimientos posible** tienes que saber muchos idiomas antes la cosa era que tenías que saber sueco y era bueno si sabías inglés ahora hay que saber inglés también y es bueno saber una tercera lengua también digamos si sabes una cuarta también yo pienso que la gente **o sea creo que se considera positivo haber estudiado muchas lenguas si pides trabajo y tal**

En la tabla 40 se presenta un resumen del análisis realizado.

Tabla 40. Presentación de los tipos de constelación motivacional de Caja

Denominación y esquema actancial	Contenido	Fuente	El parámetro motivacional	ocurrencias	promedio
Tipo 1 b S→FØ→T b	Actitud positiva respecto de la adquisición de segundas lenguas en general enfocando el beneficio y satisfacción, obtenidos del conocimiento de lenguas.	Ninguna fuente	A4	3	2,7
Tipo 5 S→FS→T b	Fe en la propia capacidad de adquirir una L2.	El sujeto es la fuente	A4	6	2,5
Tipo 12 S→FE1→ Ta (b, c)	Deseo de ser fluido en (a) español (b) en otras L2 en general, (c) en otra L2 en particular.	FE: todas las situaciones de comunicación en español L2	A3		3
Tipo 13 S→FE1→ T a (b, c)	Deseo de hablar y comunicarse en (a) español (b) en otras L2 en general o (c), en otra L2 en particular.	FE: las situaciones de comunicación en español L2 (en (b) otras L2 en general, o (c) en otra L2 en particular.)	A3	1	2a

Tipo 20

S→FE8→ Ta(b,c)	Actitudes positivas hacia (a) el aula de español L2, (b) las L2 en general, y (c) otra L2 en particular.	FE: el aula de L2.	A1	3	-2,7
-------------------	--	--------------------	----	---	------

Tipo 21 S→FE9→ Ta(b,c)	Actitudes positivas hacia el profesor de lengua, (a) español, (b) de las L2 en general (c) de otra L2 en particular.	La fuente externa es el profesor de lenguas.	A1	3	-2
------------------------------	--	--	----	---	----

Tipo 22 S→FE10 →Ta	Actitud positiva hacia la estancia en un país hispanohablante.	FE: la idea de una estancia en el país hispanohablante.	A1	1	1
--------------------------	--	---	----	---	---

Tipo 25 S→FE13 →Ta (b, c)	Enfoque en las ventajas que ofrecen los conocimientos de (a) español, (b) de las L2 en general, (c) de otra L2 en particular en el mercado laboral.	FE: la idea y la imagen del mercado laboral.	A1	1a 1b	3a 2b
---------------------------------	---	--	----	----------	----------

Es posible ilustrar el perfil motivacional de Cajsa en un diagrama de barras. La ordenada muestra la intensidad expresada del tipo de motivación mientras que la abscisa presenta los tipos de motivación; los de alto grado de autorregulación (A4), se sitúan a la izquierda del diagrama, y los de bajo grado de autorregulación (A1), a la derecha. Los informantes no dan expresión a todos los tipos de motivación, y, en consecuencia, se muestran sólo las barras expresadas por el aprendiente. Las cifras indicadas en la abscisa indican el tipo de motivación, una lista de los cuales se encuentra en la tabla 38, pp.140-5. El diagrama de barras ofrece una imagen de la motivación del aprendiente en

la que los conjuntos de barras visualizan la motivación expresada. En el caso de Cajsa, prevalecen los tipos de motivación altamente autorregulada, y, por consiguiente, hay un conjunto importante de barras a la izquierda del diagrama. Además, destaca la baja evaluación del aula y del profesor de lenguas como contraste de los otros valores.

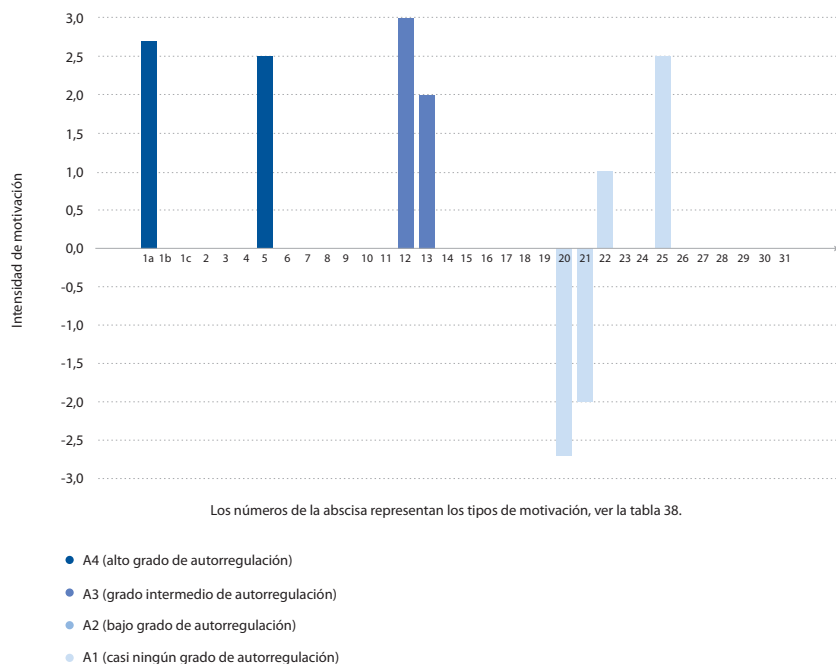


Figura 12. Tipo e intensidad de la motivación de Cajsa

A modo de conclusión, se puede destacar lo siguiente: Cajsa muestra un alto grado de autodeterminación (A4: Tipos 1 y 5, un promedio de +2,6, A3: Tipos 12 y 13, promedio de +2,5). El Tipo 5 va representado por seis ocurrencias, los otros tipos entre una y tres. El hecho de que Cajsa elija estos subtemas apoya la apreciación de ella como aprendiente caracterizada por un alto grado de autodeterminación. Los subtemas relacionados con fuentes externas y de alto grado de control externo, representados por los Tipos 20, 21, 22 y 25 arrojan un promedio de -0,3.

En los ejemplos 64, 65 y 66, Cajsa expresa actitudes negativas hacia el aula, y en 64, 65 y 67, una visión negativa del profesor del curso. Ahora sabemos que el profesor y la actividad en el aula pueden ser fuentes importantes de motivación (Dörnyei 2001). Es interesante notar, sin embargo, el perfil contradictorio de Cajsa que no parece disfrutar del ambiente escolar,

pero que, al mismo tiempo, expresa altos grados de motivación en cualquier tipo de constelación.

El modelo aplicado parece, en efecto, poder servir de herramienta para documentar los parámetros motivacionales del aprendiente⁸¹. Los esquemas actanciales agudizan el análisis. Además es posible medir el grado de autodeterminación e intensidad de los parámetros motivacionales. De este modo se obtiene un perfil motivacional del informante y una serie de cuantificaciones que permiten investigar las correlaciones entre parámetros motivacionales, adquisición de español L2 en el período estudiado y aptitud.

Los problemas que sí surgen tienen que ver con la clasificación e identificación de los tipos de constelación motivacional. El Tipo 5, la fe en la propia capacidad de aprender una L2, que hasta ahora he considerado como fuente de motivación, es a la vez un factor afectivo independiente que influye en el perfil motivacional del aprendiente, y es tratado como tal por Gardner y McIntyre (1992), Dörnyei (2001) y Dörnyei y Kormos (2000) por citar algunos. Por otra parte, una cara distinta de la confianza en la propia capacidad debería ser la ansiedad lingüística, que no aparece en el material de Cajsa y por eso no es tratada en este estudio. El problema de definición de dicha ansiedad lingüística queda por solucionar.

Otro problema de definición, el Tipo 13 del deseo comunicativo, se soluciona gracias al modelo de Deci y Ryan (1985). Conviene considerarlo como un tipo de control identificado con altos grados de autodeterminación.

4.5.2 Análisis discursivo de las entrevistas a ocho informantes

En los diagramas de barras que siguen, se presentarán las dos vertientes de resultados en cuanto al análisis discursivo de la motivación para las segundas lenguas: la gama de tipos de motivación que formula cada aprendiente, y la intensidad con la que se formula el aprendiente sobre cada tipo. Para este trabajo es importante saber el grado de autorregulación de la motivación expresada. Como hemos visto ya en la figura 12, los valores más autorregulados (A4) se hallan a la izquierda de los diagramas, y los de menor autorregulación (A1) a la derecha de los diagramas. Recordemos que Cajsa da

⁸¹ Las cifras de una encuesta más sencilla, efectuada a finales del primer año, y otra parecida, realizada a mediados del segundo año, corroboran los resultados en cuanto a la motivación del presente análisis discursivo, ya que las tendencias demostradas por los informantes en las encuestas son las mismas que obtuvimos en el análisis discursivo en cuestión. Los cuestionarios administrados a los informantes, están basados en una encuesta elaborada por Clément, Dörnyei y Noel (1994) que a su vez está inspirada por el test de BTAM de Gardner. Se adaptó la encuesta a condiciones suecas. Las materias, formuladas como afirmaciones, se agrupaban temáticamente, y aparecen introducidas por un título. Los informantes habían de evaluar las distintas afirmaciones en una escala Likert de 4 grados (*muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo*).

prueba de una alta motivación autorregulada, razón por la que se observa un conjunto de barras de valores positivos a la izquierda del diagrama.

Alice

Alice no forma parte del estudio correlativo de esta tesis ya que sólo hay material recopilado del primer año de su actuación. Dejó los estudios de español L2 después del primer año. De hecho, de los 20 alumnos del grupo original, continuaron sólo ocho⁸². Sin embargo, se presentará el resultado del análisis discursivo de la entrevista respectiva, con miras a mostrar las posibilidades de los parámetros creados para describir tanto los casos de baja como de alta motivación. Alice expresa bajos valores de motivación excepto por los Tipos de motivación 5 y 19. Tiene confianza en su propia capacidad de adquirir una L2 (Tipo 5, A4), y no quiere perder los conocimientos de español L2 (Tipo 19, A2). La figura 10 visualiza los valores bajos de motivación formulados por Alice.

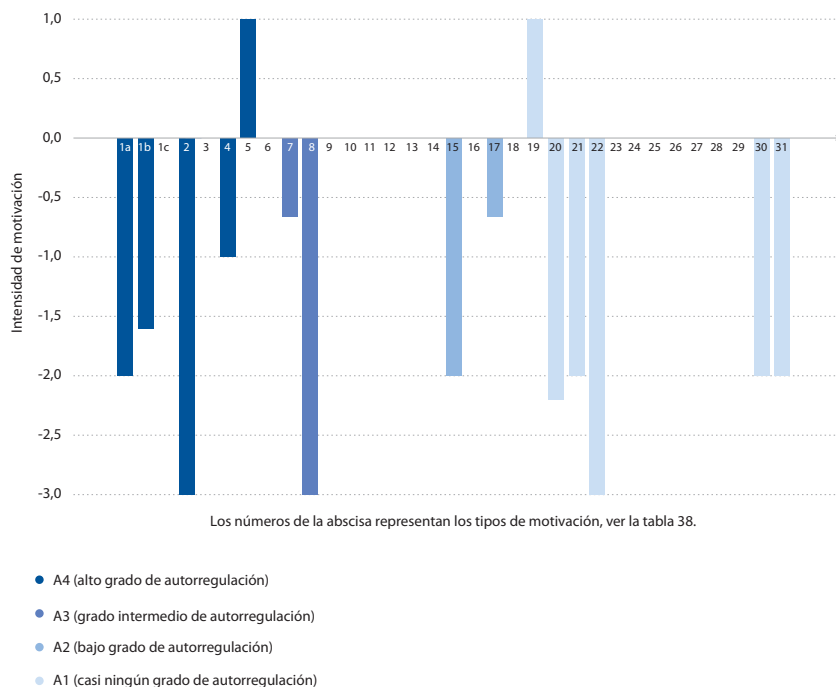


Figura 13. Tipo e intensidad de la motivación de Alice

⁸² Lo que en sí no sorprende ya que esto era la tendencia en todo el país en los años de la recopilación de datos, a saber, entre 2003 y 2006.

Beata

Beata da prueba de sobre todo la motivación menos autorregulada. El valor alto de 18a puede verse en relación con el bajo valor de 18a en Clara. Clara se queja del ritmo lento del español L2 ya que se aburre y necesita desafíos. En cambio, Beata, elogia el ritmo de enseñanza, ya que le incentiva a estudiar y aprender. La necesidad de avanzar rápido tiene consecuencias negativas para Clara y positivas para Beata debido al contexto y las experiencias previas. El contexto del aula decide el ritmo de avance así como los efectos positivos para el individuo. Nótese que tanto Clara como Beata tienen altas autoexigencias con respecto al aprendizaje de español L2.

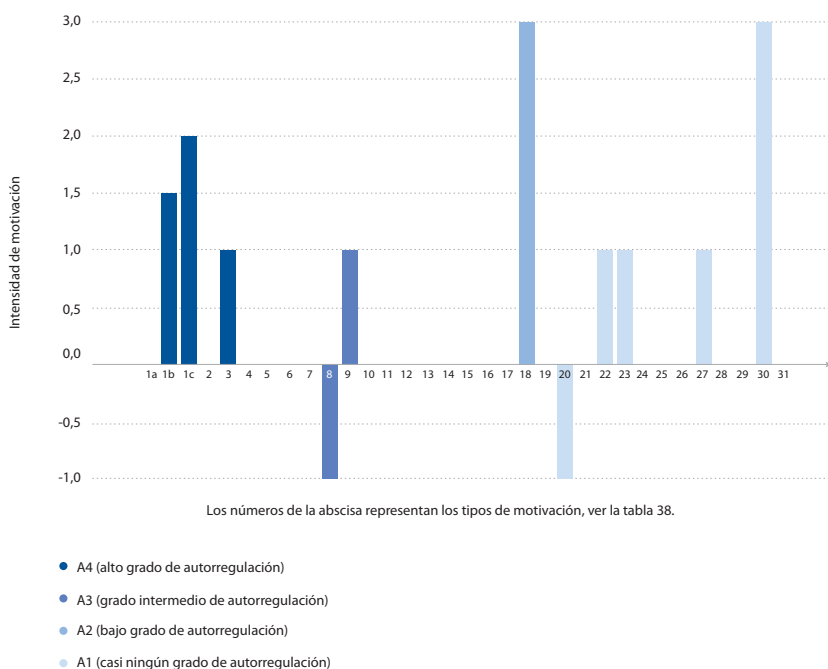


Figura 14. Tipo e intensidad de la motivación de Beata

Betty

Betty expresa motivación poco autorregulada (A1-A2) y de detenida intensidad. La línea de base corresponde a un estilo y una preferencia personal en lo que atañe a la expresión, y en el caso de Betty ésta gira en torno al grado +1. No obstante, en el presente trabajo no se toma en consideración por razones metodológicas la línea de base. Se supone que hay una diferencia entre el grado 1 y los grados 2 y 3. Puede ser que la diferencia entre el grado 2 y 3 se deba a la personalidad del aprendiente, cuestión que queda fuera del alcance de este estudio.

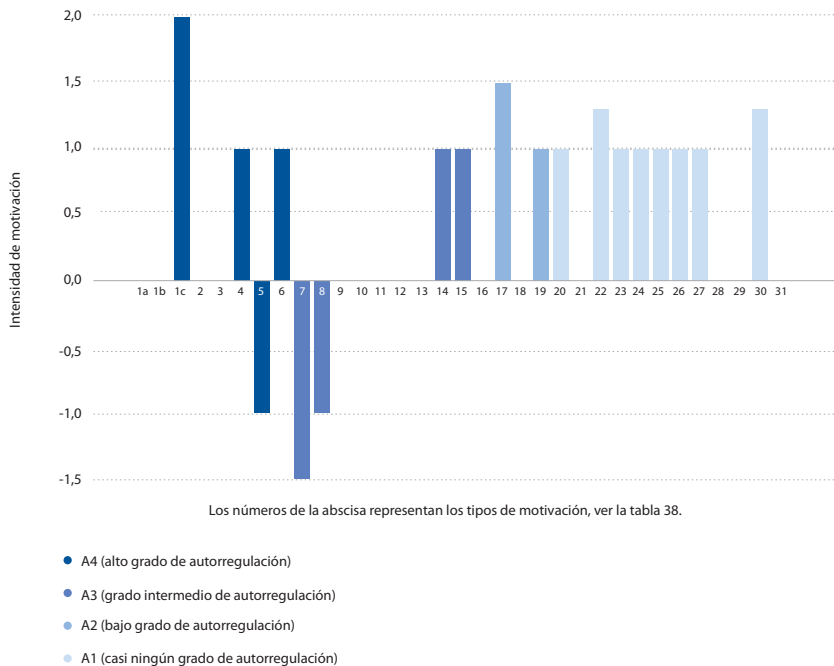
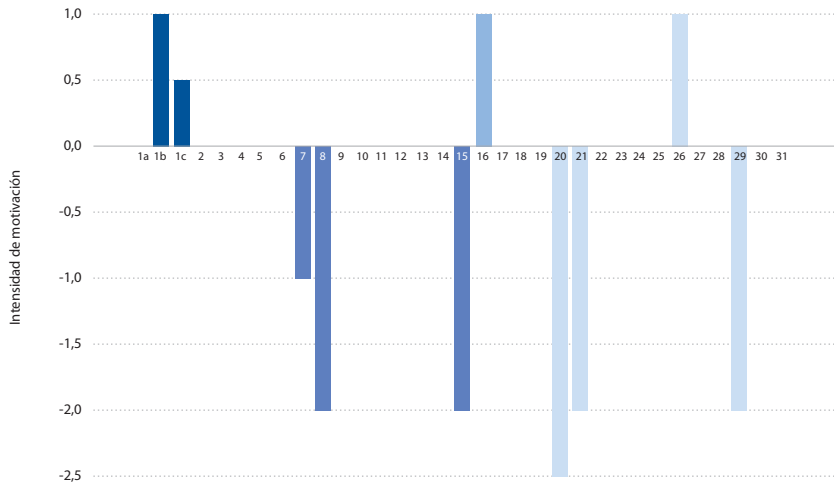


Figura 15. Tipo e intensidad de la motivación de Betty

Björn

Björn manifiesta bajo grado de motivación. Estudia español por motivos externos, o sea: su motivación no es autorregulada en gran medida. Expresa un mayor grado de intensidad de la motivación que Alice.



Los números de la abscisa representan los tipos de motivación, ver la tabla 38.

- A4 (alto grado de autorregulación)
- A3 (grado intermedio de autorregulación)
- A2 (bajo grado de autorregulación)
- A1 (casi ningún grado de autorregulación)

Figura 16. Tipo e intensidad de la motivación de Björn

Carin

Destaca en el diagrama de barras la línea de base de Carin en lo que se refiere a la intensidad, fenómeno probablemente vinculado con su personalidad y forma de ser muy positivas. Según el diagrama de barras, Carin da prueba tanto de motivación autorregulada como de tipos menos autorregulados.

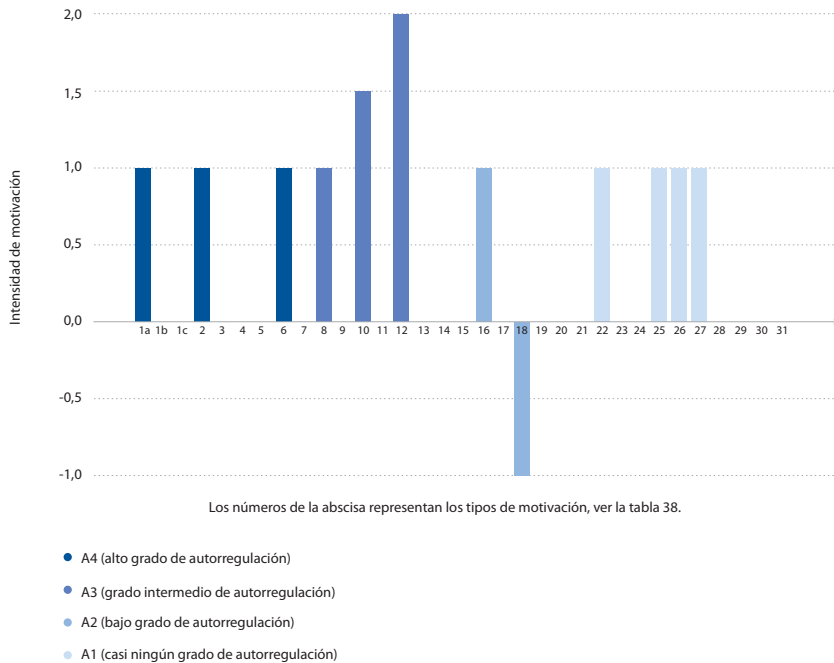


Figura 17. Tipo e intensidad de la motivación de Carin

Carl

La orientación motivacional de Carl se caracteriza por ser ‘instrumental’. Planifica una estancia en un país latinoamericano y expresa valores muy positivos vinculados no sólo con la cultura sino con ventajas que se obtienen al saber español. Expresa motivación de autorregulación intermedia (control ‘introyectado’ o ‘identificado’). Nótese que gran parte de la motivación es de control introyectado. La tabla 39 (p.150) corrobora esa imagen.

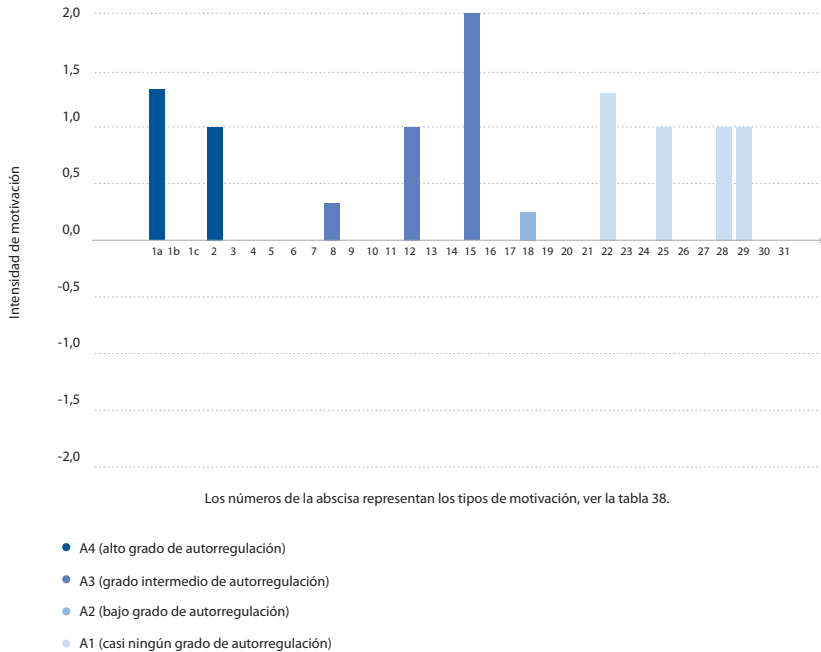


Figura 18. Tipo e intensidad de la motivación de Carl

Cissi

Cissi da prueba de altos valores de motivación autorregulada y también de motivación introyectada. Los temas de su entrevista giran en torno a la cultura, el encuentro con personas, las ventajas de las habilidades de la L2 (ver Tabla 39 p.150-1).

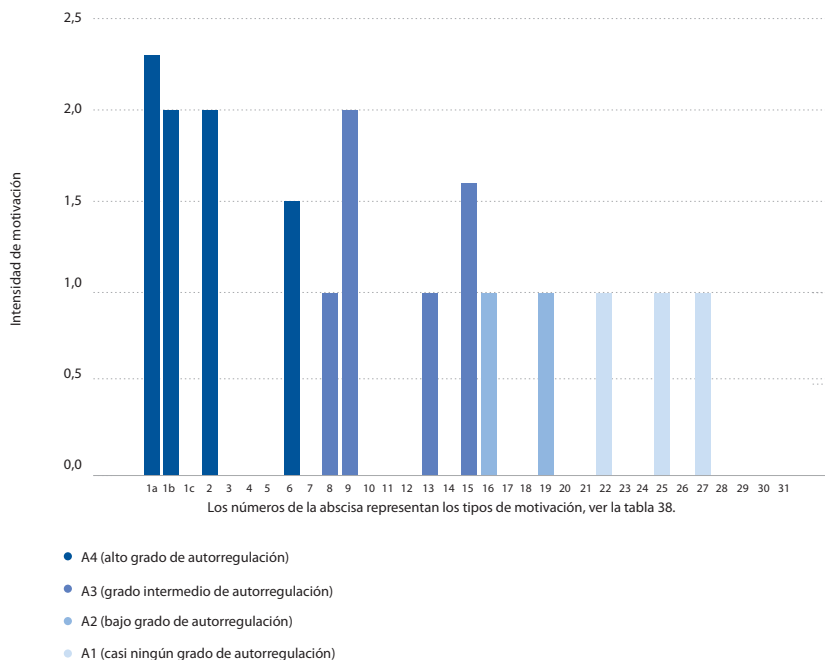


Figura 19. Tipo e intensidad de la motivación de Cissi

Clara

Clara expresa un alto grado de motivación autorregulada. Al igual que Cajsa se pronuncia sobre el aburrimiento en la clase de español L2. Al igual que Beata (ver abajo), Clara tiene altas autoexigencias (Tipo 3).

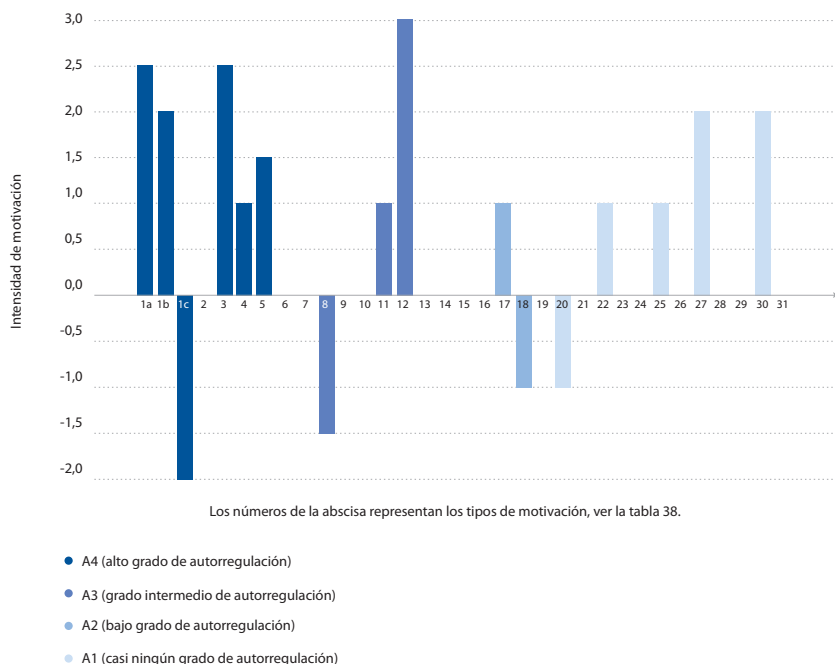


Figura 20. Tipo e intensidad de la motivación de Clara

4.6 Síntesis

En este capítulo se ha efectuado un análisis discursivo de las entrevistas profundas en sueco. Las unidades temáticas que expresan la motivación para una L2 han sido seleccionadas y analizadas según esquemas actanciales. En estos esquemas se identifican la fuente de la motivación y el tema abordado, lo que a su vez permite crear *un parámetro de autorregulación*, inspirado por el modelo de la motivación intrínseca y extrínseca propuesto por Deci y Ryan (1985). La motivación más autorregulada (A4) equivale a un tipo de motivación donde la fuente ha sido enteramente internalizada, mientras que

el tipo de motivación menos autorregulada (A1) tiene fuentes externas. Con el apoyo de los estudios de Vallerand et al (1989; Vallerand et al 1992; 1993) se estimó el valor de la autorregulación de la motivación expresada. *La intensidad* de cada tipo de constelación de motivación se evaluó mediante la escala de Fant (2005; 2007), con la semántica de los cuantificadores usados en las unidades temáticas como punto de partida.

En resumen, los tipos de constelación motivacional representan grados distintos de autorregulación: de A1 (motivación no autorregulada, la fuente es externa), A2 (control identificado), A3 (control introyectado) y A4 (motivación autorregulada, la fuente internalizada). Cada tipo de motivación obtiene además un valor en la escala de -3 a +3, en la escala de Fant. De esta forma se obtienen dos tipos de valores que pueden ser usados en el estudio final de correlaciones (ver el capítulo 5). Han sido presentados los tipos motivacionales en cada aprendiente junto a la intensidad motivacional de cada tipo. Estos dos valores se usarán en el análisis correlativo entre motivación y desarrollo/dominio lingüístico.

5.0 Las correlaciones entre dominio/ desarrollo de la L2 y las variables motivacionales y de aptitud

El objetivo básico de esta tesis es investigar cómo se correlacionan el grado de aptitud más el tipo y grado de motivación con no sólo el nivel de dominio de una L2 sino también el desarrollo de ésta. Dörnyei y Skehan 2003⁸³ señalan que la aptitud y la motivación juntas suelen dar correlaciones bastante altas con el éxito de la ASL en comparación con otras variables que estimulan diferencias individuales, y además no se correlacionan entre sí. Por consiguiente se tomó la decisión de combinar estos dos factores a fin de aislar los factores motivacionales para poder explicar parte de las diferencias individuales.

En el segundo capítulo se analizó el nivel de dominio de la L2 mediante los criterios de complejidad sintáctica, léxica y del acierto formal. Los coeficientes del desarrollo obtenidos en el análisis se presentan en este mismo capítulo. En el tercer capítulo se revisó el tipo y grado de aptitud mediante el test de aptitud de Swansea (Meara 2005). Finalmente, en el cuarto capítulo, se efectuó un análisis discursivo de las entrevistas profundas y se estableció una tipología de la motivación (basada en una escala de autorregulación) así como en intensidad expresada de la motivación.

La variable independiente que crea homogeneidad es el ambiente favorable para los estudios en general de la escuela estudiada, hecho que no necesariamente influye en las correlaciones que se obtienen, sino que se manifiesta en el nivel elevado de la línea de base general. Al inicio en el primer año, había veinte informantes y el tercer año quedaban sólo cinco. Por razones que tienen que ver con cómo se organiza el mundo escolar, ésta es la evolución esperada. La selección refleja por lo tanto la realidad actual sueca de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por supuesto, el grupo de informantes del tercer año es aún más homogéneo que el del primer año debido a que son solamente los estudiantes muy empeñosos los que siguen estudiando la L2. La homogeneidad, no obstante, puede dificultar el análisis de correlacio-

⁸³ Dörnyei y Skehan 2003 p.589: "Correlations of aptitude or motivation with language achievement range (mostly) between 0.20 and 0.60, with a median value a little above 0.40. Since aptitude and motivation do not show particularly high correlations with one another, they combine to yield multiple correlations which are frequently above 0.50."

nes, de modo que no se den resultados significativos ya que los valores de dominio de la L2 y los de la motivación y la aptitud se parecen demasiado. O dicho de otro modo, las correlaciones pueden ser muy altas sin que esto se manifieste en las estadísticas. Por ese motivo deben ser interpretados los resultados con cautela, poniendo de relieve las pautas o tendencias de las correlaciones, y al mismo tiempo sin centrarse demasiado en las correlaciones particulares entre los distintos tipos de motivación y el dominio/ desarrollo de la L2. Aunque puede haber cierta dificultad para interpretar los resultados del análisis correlacional, los métodos aplicados aseguran la comprensión de las correlaciones entre aptitud, motivación y el dominio/ desarrollo de la L2 de los aprendientes de este estudio en el sentido de que los resultados cualitativos y cuantitativos se corroboran mutuamente. Me parece, pese a la dificultad inherente a la interpretación de los resultados, que las correlaciones producidas son muy interesantes por ser controladas las variables como edad, experiencias previas etc.

El 'tener éxito' en la ASL, idea que aparece con frecuencia en el campo estudiado, puede ser la consecuencia de, o un alto nivel de dominio de la L2, o bien un alto grado de desarrollo. Por este motivo, subrayo, es necesario efectuar el estudio correlativo de tal manera que permita constatar si los factores de motivación y aptitud se correlacionan o bien con el *nivel de dominio* de la L2 o con el *desarrollo* (sintáctico, léxico, de acierto formal) del mismo, o con ambos. En otras palabras, es posible que un aprendiente tenga un alto dominio de la L2 sin que desarrolle la L2 en el período estudiado, y viceversa.

Hemos observado a lo largo de esta investigación que la actuación varía entre las tareas de grabación. Como base para los estudios correlativos se usarán las entrevistas ya que los resultados indican que las entrevistas provocan un comportamiento lingüístico similar y comparable en las distintas ocasiones en que éstas fueron hechas (ver 2.7). La conversación entre los estudiantes produce resultados que varían en cada grabación, lo que posiblemente se deba a que la tarea es semejante a una actividad desarrollada en clase. Los informantes solucionan la tarea de modo distinto (Betty: estilo monológico, macrosintagmas largos y lentos, no hay interacción, Clara y Carin: estilo estratégico y reducido, p.103). Sin embargo, los resultados de las conversaciones arrojan la misma tendencia sin contradecir los de las entrevistas. Por razones prácticas, sin embargo, y para obtener mayor fiabilidad, se hará uso sólo de las entrevistas en los estudios correlativos.

En cuanto al desarrollo sintáctico y léxico, casi todos los informantes presentan un descenso el segundo año, el cual podría ser la consecuencia del cambio de profesor el mismo año. Los informantes describen las clases del segundo año como aburridas, sin contenido, en las entrevistas profundas. También es posible que el fenómeno sea un resultado de que la adquisición de una L2 no siempre es lineal sino que puede adoptar la forma de una U (ver Kellerman 1983; McLaughlin 1990); estas consideraciones, sin embar-

go, quedan fuera del alcance de este estudio. El aburrimiento en el contexto escolar es un tema que aparece reiteradas veces en las entrevistas profundas cuando los aprendientes reflexionan sobre su adquisición de lenguas extranjeras. Sobre todo Clara describe un aburrimiento en su entrevista del primer año. Esta informante se halla en un nivel de dominio muy alto, y el aburrimiento puede ser el resultado del nivel variado de dominio del grupo de estudiantes que, según ella, ralentiza el ritmo del trabajo. No obstante, la interpretación más probable es que el descenso observado entre el primer y el segundo año tenga que ver con el antes mencionado cambio de profesor.

Dado que el efecto del descenso se neutraliza, los resultados entre el primer y tercer año informan mejor sobre la progresión realizada por los aprendientes. En lo que sigue se efectuarán correlaciones de Spearman (dos colas) mediante el programa de SPSS, entre por un lado la aptitud y, por el otro, la intensidad de los tipos de motivación y los resultados que describen el dominio de la L2, a saber la complejidad sintáctica (palabras por macrosintagma y subordinación por macrosintagma), la riqueza léxica y el acierto formal. También se calcularán las correlaciones entre la aptitud, la intensidad de cada tipo de motivación y los coeficientes correspondientes de desarrollo sintáctico, léxico y de acierto formal.

5.1 El dominio y el desarrollo de la L2 y la aptitud

Recordemos, antes que nada que el subtest C del test de aptitud de Swansea obtuvo correlaciones positivas con las calificaciones de lengua (ver 3.4.1). Por este motivo es sorprendente que no tenga correlaciones significativas con el nivel de dominio de la L2, ni tampoco con el factor desarrollo; de hecho, ni siquiera produjo correlaciones significativas con el desarrollo sintáctico. En la tabla 41 se presentan las correlaciones que se obtienen entre el nivel de dominio y la aptitud, y en la tabla 42, las que se presentan entre el coeficiente de desarrollo y la aptitud. Fue calculado el coeficiente r de Spearman y, en los casos de correlación significativa, se presenta el valor p junto con el número de informantes involucrados (N). Todos los resultados que se dan el segundo año reflejan la forma en U del nivel de dominio de la L2 y del desarrollo lingüístico de los aprendientes. Por esta razón conviene enfocar los resultados obtenidos entre el primer y el tercer año ya que éstos ilustran el desarrollo total que ha tenido lugar durante el período estudiado.

Tabla 41. Las correlaciones entre *dominio* y *aptitud*

	Complejidad sintáctica	Complejidad sintáctica, subordinación	Riqueza léxica	Acierto formal
Aptitud				
Subtest C	r=0,506	r=-0,036	r=-0,190	r=0,157
Entre año 1 y 2				
Aptitud	r=-0,024	r=-0,317	r=0,374	r=0,554
Subtest C				
Entre año 2 y 3				
Aptitud				
Subtest C				
Entre año 1 y 3	r=0,205	r=-0,051	r=0,564	r=-0,051

Tabla 42. Las correlaciones entre *desarrollo* y *aptitud*

	Complejidad sintáctica	Complejidad sintáctica, subordinación	Riqueza léxica	Acierto formal
Aptitud				
Subtest C	r=-0,552	r=0,349	r=0,434	r=-0,470
Entre año 1 y 2				
Aptitud				
Subtest C	r=0,000	r=-0,205	r=0,811	r=-0,154
Entre año 2 y 3				
Aptitud				
Subtest C	r=0,154	r=-0,154	r=0,410	r=-0,154
Entre año 1 y 3				

¿Cómo se explica la correlación significativa entre los subtests A y C del test de aptitud y las calificaciones (ver 3.4.1), junto a la ausencia de correlación en el desarrollo de la L2? Una explicación posible reside en el carácter de las calificaciones escolares. A pesar de ser un criterio general que debe obedecer a criterios comunes, la calificación escolar también contiene un rasgo subjetivo. Además fusiona varias habilidades, no sólo la habilidad sintáctica, léxica, pragmática, sino también los conocimientos culturales y sociales, y cierto dominio de las técnicas de estudios (Thomas 2001 p.319). Esto ilustra la necesidad de precisar la herramienta metodológica destinada a evaluar la aptitud para realmente investigar las correlaciones que existen entre aptitud y desarrollo lingüístico.

Ranta (2005) muestra resultados que indican que los aprendientes analíticos adquieren elementos sintácticos más rápido que los aprendientes no analíticos en un contexto con enfoque comunicativo en un programa de inmersión de francés L2. Según el razonamiento de Ranta (basado en el modelo de procesamiento de Skehan 2002), la sensibilidad gramatical y la propensión hacia el aprendizaje inductivo, a saber la habilidad analítica, parecen ser importantes para el avance rápido y extenso de la adquisición de nuevas estructuras gramaticales. Según el modelo de Skehan (2002), la habilidad analítica tendría importancia para los procesamientos de la segmentación del input, los procesos de las generalizaciones, la prueba de hipótesis y el proceso de reestructuración, todos ellos procesos cognitivos que hacen avanzar la sintaxis de la interlengua. Por medio del test de aptitud de Swansea (Meara 2005) hemos visto que la habilidad analítica equivaldría a una sensibilidad gramatical que ayuda a la hora de deducir reglas sintácticas de la L2. Es posible agrupar a los aprendientes de este estudio en dos grupos en base a los resultados del subtest C del test de aptitud de Swansea. Cajsa, Carin, Clara y Beata pertenecen al grupo de aprendientes ‘analíticos’, mientras que Carl, Cissi, Betty y Björn, son aprendientes sin esta habilidad analítica. A pesar de esto, los resultados obtenidos del nivel de dominio y de desarrollo no indican diferencia entre estos dos grupos. Cabe recordar que se trata de la actuación oral, una parte del dominio de la L2. Cajsa avanza rápidamente, pero lo hacen también Carl y Cissi. Es de suponer que la habilidad analítica tiene importancia para los avances en la adquisición de la L2; no obstante el corpus limitado de este estudio no permite sacar conclusiones al respecto. Lo que al fin y al cabo salta a la vista es la ausencia total de correlaciones. Una explicación concebible reside en la posibilidad de tener aptitud sin que ésta sea activada. Éste podría ser el caso de Beata, que muestra altos grados de aptitud analítica, pero no avanza en la misma medida que los demás (por razones que atañen a experiencias anteriores, contextuales o motivacionales. De igual modo sería posible explicar los progresos hechos por Carl y Cissi

como resultados de altos grados de motivación intrínseca. En este caso la motivación intrínseca tiene propiedades compensatorias. Otra explicación sería que los instrumentos metodológicos no logran captar satisfactoriamente el nivel de dominio/ desarrollo.

En base a los resultados obtenidos, se podría concluir que la aptitud no parece ser un factor decisivo para el nivel de dominio ni para el desarrollo de la L2 para los aprendientes de este estudio, y/o en este nivel de adquisición.

5.2 El dominio y el desarrollo de la L2 y la motivación

5.2.1 La complejidad sintáctica

A diferencia del estudio de las correlaciones entre aptitud y dominio/ desarrollo de la L2, aparece una pauta, un sistema, en las correlaciones significativas. Es difícil detectar este sistema si sólo se cuentan las correlaciones basándose en los promedios de la motivación/ parcialmente/ intrínseca y / parcialmente/ extrínseca. Por lo tanto es necesario analizar todas las correlaciones que se dan entre los diferentes tipos de motivación y la ASL (ver Tabla 38 para una presentación exhaustiva de los tipos de motivación). La tabla 43 presenta los valores del coeficiente r de Spearman que se producen entre los promedios de la intensidad de motivación y dominio/ desarrollo de la complejidad sintáctica. No son correlaciones significativas pero los valores indican la importancia de la motivación intrínseca⁸⁴.

⁸⁴ Todas las matrices de correlaciones se hallan en el CD-ROM adjunto a la tesis.

Tabla 43. La correlación entre la complejidad sintáctica y los promedios de la intensidad de motivación

Complejidad sintáctica (palabras por macrosintagma)	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
	<i>r=0,500 (nivel de dominio)</i>	<i>r=0,619</i>	<i>r=000</i>	<i>r=-0,122</i>
Entre año 1 y 2	r=-0,060	r=-0,120	r=0,855, p<0,01, N=8	r=-0,135
	(coeficiente de desarrollo)			
Entre año 2 y 3	<i>r=0,405</i>	<i>r=0,476</i>	-	<i>r=-0,122</i>
	r=-0,975	r=-0,359	r=-0,229	r=-0,289
Entre año 1 y 3	<i>r=0,200</i>	<i>r=0,700</i>	-	<i>r=-0,103</i>
	r=0,500	r=0,700	r=0,447	r=-0,103

La letra cursiva se usa para los coeficientes *r* de Spearman que conciernen el nivel de dominio de la L2. La letra normal se usa para los coeficientes *r* que conciernen el desarrollo de la L2.

Lo que se puede deducir de estos resultados estadísticos es que las correlaciones obtenidas entre motivación y dominio/ desarrollo entre el primer y tercer año arrojan mayores valores del coeficiente *r* de Spearman cuando se trata de la motivación intrínseca, o sea: esos valores están muy próximos a los promedios mencionados por Dörnyei y Skehan (2003 p.589). Los bajos valores obtenidos en conexión con la motivación extrínseca no sorprenden (Brown 1994; Kamada 1987; McIntosh y Noels 2004). Nótese la correlación significativa entre la motivación parcialmente extrínseca y el dominio/ desarrollo, **A217**. Implica que al aprendiente le gusta escribir, leer o entender

español L2, un comportamiento que por lo visto favorece la complejidad sintáctica.

Destaca la preponderancia de las correlaciones significativas entre los tipos de motivación intrínseca y el dominio/ desarrollo de español L2 en la presentación de las correlaciones entre los tipos particulares de motivación y dominio/ desarrollo. En algunos casos no hay aprendientes suficientes para poder constatar correlación o no. Se mencionan los casos de correlación significativa y algunas de casi significancia (para facilitar la exposición). Nótese la distribución de las correlaciones significativas que se comentará más adelante.

Tabla 44. Las correlaciones significativas entre el nivel de dominio de la complejidad sintáctica y la motivación

Complejidad sintáctica (palabras por macrosintagma)	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A41b , r=0,821, N=5	A313 , r=1,000, p<0,01, N=2		A130 , r=1,000, p<0,01, N=2
	A43 , r=1,000, p<0,01, N=2			
Entre año 2 y 3	A41b , r=0,975, p<0,01, N=5	A313 , r=1,000, p<0,01, N=2	A217 , r=1,000, p<0,01, N=2	
	A43 , r=1,000, p<0,01, N=2			
Entre año 1 y 3	A41b , r=0,886, N=3	A313 , r=1,000, p<0,01, N=2		
	A43 (no hay aprendientes suficientes)	A315 , r=1,000, p<0,01, N=2		
	A45 , r=1,000, p<0,01, N=2			

Los coeficientes de desarrollo (capítulo 2.3.6), dan indicaciones de progresos en cuanto a la complejidad sintáctica expresada mediante el número de palabras por macrosintagma. Asimismo, los coeficientes de desarrollo que conciernen la subordinación indican una evolución importante. Hay correlaciones significativas que forman una pauta parecida a la del nivel de dominio de la complejidad. En resumen, los tipos de motivación intrínseca dominan las correlaciones significativas.

Tabla 45. Las correlaciones significativas entre el coeficiente de desarrollo de complejidad sintáctica y la motivación

Complejidad sintáctica (palabras por macrosintagma)	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2		A39 $r=1,000$ $P<0,01$, $N=3$	A217 $r=1,000$, $p<0,01$	
			A2 Promedio, $r=0,855$, $p<0,01$, $N=8$	
Entre año 2 y 3		A315 $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
Entre año 1y 3	A45 $r=1,000$, $P< 0,01$, $N=2$	A39 , $r=1,000$, $P<0,01$, $N=2$		

Recuérdese que en el capítulo 2 se contaron también las *subordinaciones por macrosintagma* como índice de complejidad sintáctica. Son sólo los tipos de motivación intrínseca los que obtienen correlaciones significativas con esta medida:

Tabla 46. Las correlaciones significativas entre el nivel de dominio de la subordinación y la motivación

Complejidad sintáctica (subordinación por macrosintagma)	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A43 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
Entre año 2 y 3	A43 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$			A122 , $r=0,849$, $p<0,05$, $N=6$
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		A130 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
	A43 , –			
Entre año 1 y 3	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		

La tendencia hacia las correlaciones significativas entre los tipos de motivación intrínseca y la complejidad sintáctica resulta aún más clara en el caso del coeficiente de desarrollo de la *subordinación*, el cual obtiene correlaciones significativas entre el primer y segundo año en ocho de los aprendientes involucrados ($N=8$).

Nótese que el tipo de motivación intrínseca, **A43**, que implica altas auto-exigencias de perfección, produce correlaciones significativas en lo que concierne el nivel de dominio, pero no respecto al desarrollo de la complejidad sintáctica:

Tabla 47. Las correlaciones significativas entre el coeficiente de desarrollo de la subordinación y la motivación

Complejidad sintáctica (subordinación por macrosintagma)	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2		A38 , $r=0,927$, $p<0,01$, $N=7$		
			A217 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	
		A3 Promedio , $r=0,762$, $p<0,05$, $N=8$		
Entre año 2 y 3		A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
			A217 , -	
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A315 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
Entre año 1 y 3		A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
			A217 , -	
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A315 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		

En base a los resultados obtenidos, se concluye que la motivación intrínseca forma parte del repertorio que hace progresar al aprendiente en el uso de la complejidad sintáctica. La motivación intrínseca tiene importancia para el nivel de dominio/ desarrollo de la complejidad sintáctica para los aprendientes de este estudio.

5.2.2 La riqueza léxica

Casi no se obtienen correlaciones significativas entre los promedios de la motivación y el *nivel de dominio* de riqueza léxica⁸⁵. En cambio, el coeficiente de *desarrollo* muestra tendencias más consistentes con respecto de la distribución de correlaciones significativas. Los tipos de motivación intrínseca, e incluso los promedios de la intensidad motivacional, obtienen correlaciones significativas con el desarrollo léxico. Conviene citar el estudio de Perdue y Klein (1992), que apunta hacia la importancia del léxico en la adquisición temprana de una L2, adquisición informal. La importancia del desarrollo del léxico para la adquisición temprana o intermedia requiere más investigación. Basta con constatar que la motivación intrínseca parece fomentar, de manera general, el desarrollo de la riqueza léxica:

Tabla 48. Las correlaciones significativas entre el nivel de dominio de la riqueza léxica y la motivación

Riqueza léxica	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A42 , $r=-1,000$, $p<0,01$, $N=4$			
	A43 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$			
Entre año 2 y 3	A43 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
Entre año 1 y 3	A43 , -	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A2 Promedio , $r=-0,894$, $p<0,05$, $N=5$	
		A315 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		

⁸⁵ Escasas correlaciones significativas se hallan entre los tipos de motivación intrínseca y el nivel de dominio de la riqueza léxica. Se producen también algunas correlaciones negativas.

Tabla 49. Las correlaciones significativas entre el coeficiente de desarrollo de la riqueza léxica y la motivación

Riqueza léxica	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A41b , $r=0,975$, $p<0,01$, $N=5$	A38 , $r=0,782$, $p<0,05$, $N=3$		
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=3$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		A130 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
	A4 Promedio , $r=0,738$, $p<0,05$, $N=8$	A3 promedio , $r=0,952$, $p<0,01$, $N=8$		
Entre año 2 y 3	A43 , $r=1,000$, $p<0,001$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A3 promedio , $r=0,949$, $p<0,05$, $N=5$		
Entre año 1 y 3		A39 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
	A46 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A3 promedio , $r=0,900$, $p<0,05$, $N=5$		

En base a los resultados obtenidos, se concluye que la motivación intrínseca forma parte del repertorio del aprendiente que desarrolla la riqueza léxica. La motivación intrínseca, pues, parece tener importancia para el desarrollo de la riqueza léxica para los aprendientes de este estudio.

5.2.3 El acierto formal

Recordemos que el análisis del desarrollo del acierto formal en el capítulo 2 mostró aumento sólo para una persona: Clara. Ella, al igual que Carin, tiene un perfil del Tipo 3 (ver 2.5.9).

Casi no se obtienen correlaciones significativas entre el *nivel de dominio* del acierto formal y la motivación, mientras que el *desarrollo* del acierto formal sí da más correlaciones, sobre todo con los tipos de motivación intrínseca. El desarrollo del acierto formal se correlaciona más que nada con los tipos de motivación intrínseca. Nótese la correlación significativa entre altas autoexigencias de perfeccionismo (**A43**), que no sólo tiene correlaciones con el desarrollo del acierto formal, sino que parece tener importancia para la complejidad sintáctica y la riqueza léxica.

Tabla 50. Las correlaciones significativas entre el nivel de dominio del acierto formal y la motivación

	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2				A130 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
Entre año 2 y 3	A43 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$			A130 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
Entre año 1 y 3	A43 , -	A315 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		A130 , -

Tabla 51. Las correlaciones significativas entre el desarrollo del acierto formal y la motivación

	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A43, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A2M, $r=-0,736$, $p<0,05$, $N=8$	A130, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
Entre año 2 y 3	A43, -			
	A45, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A313, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
	A46, $r=-1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A315, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
Entre año 1 y 3	A43, -			
		A313, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		
	A46, $r=-1,000$, $p<0,01$, $N=2$			
		A315, $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$		

En base a los resultados obtenidos se concluye que la motivación intrínseca forma parte del repertorio que hace avanzar al aprendiente en su acierto formal.

5.3 La motivación y la aptitud

Según Dörnyei y Skehan (2003 p.589), la motivación y la aptitud suelen arrojar correlaciones internas débiles. De hecho, se obtienen escasas correlaciones significativas entre la aptitud y la motivación en este estudio. La tabla

siguiente muestra la distribución de las pocas correlaciones significativas que aparecen. Recordemos que anteriormente el límite entre aptitud y motivación resultaba difícil de definir, ya que los trabajos tempranos se basaban en la práctica, y no en una teoría fija (Dörnyei 2005). O sea, los tests tempranos de aptitud abarcaban factores tanto de aptitud como motivacionales. De hecho, **A45**, puede ser un producto de la aptitud por lo cual la correlación no sorprende. No obstante, las interrogantes que conciernen los límites entre aptitud y motivación quedan fuera del alcance del presente estudio.

Tabla 52. Las correlaciones significativas entre la aptitud y la motivación.

	Motivación intrínseca (autorregulación 4)	Motivación parcialmente intrínseca (autorregulación 3)	Motivación parcialmente extrínseca (autorregulación 2)	Motivación extrínseca (autorregulación 1)
Entre año 1 y 2	A45 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=3$	A313 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$	A2 Promedio , $r=-0,783$, $p<0,05$, $N=8$	A130 , $r=1,000$, $p<0,01$, $N=2$
Entre año 2 y 3				
Entre año 1 y 3				

En base a los resultados obtenidos se concluye que la aptitud y la motivación no se correlacionan entre sí de modo considerable y deben por lo tanto intervenir de modo diferente en el aprendizaje de español L2.

5.4 Dominio y desarrollo de la L2, aptitud y motivación

Es bien sabido que las correlaciones no informan sobre relaciones causales pero permiten ver las relaciones recíprocas de las variables estudiadas. Las correlaciones calculadas, por lo tanto, permiten analizar las correspondencias entre las variables estudiadas y sacar conclusiones⁸⁶ de tal análisis.

Recordemos que los aprendientes tienden a desarrollar la complejidad sintáctica y el acierto formal de modo diferente e individual. Las diferencias individuales estudiadas en la actuación oral, que han sido el punto de partida

⁸⁶ El tamaño limitado del corpus no permite aplicar el método de las correlaciones múltiples.

para este trabajo, consisten en el énfasis en ya sea la complejidad sintáctica, el acierto formal, o bien en ambos, resultado que está conforme con varios estudios anteriores (Foster y Skehan 1996; 2001; Larsen-Freeman 2006; Ortega 1999; Ranta 2005; Robinson 2001; Skehan 1998). En el capítulo 2 se constataron cuatro perfiles de aprendiente: Cajsa, Carl y Betty representan el perfil 2, con énfasis en la complejidad sintáctica, mientras que Carin, Clara y Beata dan pruebas del perfil 3, con énfasis en el acierto formal. Cissi representa una mezcla de ambos perfiles y el perfil de Björn es del tipo 4.

Los aprendientes del estudio parecen desarrollar la complejidad sintáctica en mayor grado que el acierto formal, siendo Clara la única informante que avanza con respecto al último. La aptitud no parece tener fuerza discriminadora que pudiera explicar las diferencias producidas en cuanto al énfasis en destrezas particulares. Cajsa, Carin, Clara y Beata obtuvieron resultados muy altos en el subtest C de aptitud (indicador de la habilidad analítica). Ranta (2005) constató que la habilidad analítica tenía importancia para la rapidez de la adquisición de estructuras gramaticales, como por ejemplo los pronombres posesivos. Sin embargo, el subtest C de aptitud no obtuvo correlaciones significativas con el nivel de dominio de la L2 ni con el desarrollo de ésta. Es posible que la habilidad analítica pueda acelerar la rapidez con la que se adquieren las estructuras sintácticas pero esto no ha podido ser demostrado en este estudio por motivos de limitación del corpus. Carin, Clara y Beata, representantes del perfil 3, tienden a poner el énfasis en el acierto formal en su actuación. Los resultados de Cajsa, también aprendiente analítica, indican énfasis en la complejidad sintáctica. No obstante, sus resultados del acierto formal son muy altos (ver las tablas 13 y 14). Es posible que la habilidad analítica pueda favorecer el nivel de dominio y el desarrollo del acierto formal, pero el corpus sólo permite anticipar las conclusiones mencionadas. Además, los resultados de Carl y Cissi no se diferencian de manera suficiente de los de Cajsa y Carin, hecho que contradice la supuesta influencia de la habilidad analítica. En resumen, la correspondencia entre la habilidad analítica y los avances del acierto formal en la ASL queda por ser investigada en el futuro.

Recordemos que los resultados de Beata revelan una baja en cuanto al desarrollo sintáctico, léxico y de acierto formal (ver ap. 2.5,7) lo que indica que es posible tener un alto grado de aptitud sin que ésta necesariamente sea activada. Dicho de otro modo, la motivación, y no tanto la aptitud, parece ser un factor decisivo para que avance la ASL en una situación de instrucción escolar.

Los resultados indican que la motivación intrínseca y parcialmente intrínseca se correlaciona con el nivel de dominio de la complejidad sintáctica y el desarrollo de ésta. El denominador común de los tipos de motivación /parcialmente/ intrínseca es el deseo de comunicarse en la L2 (A313), el aprecio de la cultura de la L2 (A315), el placer de escribir o leer en la L2 (A217). Las autoexigencias de perfección (A43) sólo obtienen correlaciones

significativas con el nivel de dominio de la complejidad sintáctica, y no con el desarrollo de la misma.

En cuanto a las correlaciones entre motivación y el acierto formal se puede constatar que se producen menos correlaciones significativas con el nivel de dominio que con el nivel de desarrollo. Los resultados apuntan hacia la misma tendencia que antes, a saber la preponderancia de los tipos de motivación intrínsecos o parcialmente intrínsecos en las correlaciones significativas. El tipo de motivación intrínseca de las autoexigencias de perfección (A43) se correlaciona de modo significativo en mayor medida con el acierto formal que con la complejidad sintáctica.

El nivel de dominio de la riqueza léxica, y sobre todo el desarrollo de ésta, obtiene una preponderancia de correlaciones significativas con los tipos de motivación intrínseca o parcialmente intrínseca.

Las quejas dirigidas al aula o al profesor de lenguas, aparecen reiteradas veces en las entrevistas y parecen generar bajos valores de intensidad de los tipos intrínsecos de motivación A41b y A42. No obstante, los resultados indican que la motivación intrínseca supera la decepción relativa al contexto del aula en el sentido de que los aprendientes expresan alto grado de motivación intrínseca en general a la vez que manifiestan desarrollo sintáctico y léxico.

En base a los resultados obtenidos se concluye que la motivación intrínseca parece fomentar los avances en la L2 pero no tiene fuerza discriminatoria entre los diferentes perfiles de aprendiente, presentados en el capítulo 2.

En resumen, los resultados apuntan hacia la importancia de la motivación autorregulada, intrínseca, para el desarrollo sintáctico, léxico y del acierto formal para los aprendientes de esta tesis. Los resultados abren camino para una interpretación de que las autoexigencias de perfección, A43, se relacionan con el perfil 3⁸⁷. Además, queda por investigar cómo se relacionan recíprocamente la aptitud analítica y los progresos del acierto formal en un corpus más grande. En base a los resultados de las correlaciones entre aptitud y dominio/ desarrollo, surge la necesidad de explicar por qué la aptitud sólo se correlacionó significativamente con las calificaciones escolares y no con el desarrollo/ dominio de la L2. La ausencia de correlaciones significativas entre la aptitud y el dominio/ desarrollo de la L2, no implica que la aptitud no tenga importancia. Al contrario, el resultado abre camino a un estudio más profundo sobre el rol de la aptitud para la ASL y de cómo ésta puede ser evaluada en los estadios iniciales de adquisición. Es necesario desarrollar un test de aptitud que funcione en el contexto escolar para medir realmente la aptitud y no las estrategias de aprendizaje comunes al ambiente de estudio.

El hecho de que la motivación intrínseca supere la aptitud en cuanto a las correlaciones da lugar a dos perspectivas de investigación. La primera atañe

⁸⁷ El perfil 3 lo tiene el aprendiente que parece dar prioridad al acierto formal en su actuación.

a la cuestión de cómo fomentar la motivación intrínseca, altamente autorregulada, en un contexto de adquisición instruida, dado que la motivación intrínseca no es un factor constante sino sensible al cambio. La otra perspectiva concierne la evaluación de la motivación. Se puede constatar que el modelo propuesto en este trabajo, logra dar una imagen matizada de los tipos motivacionales de un aprendiente. Un desafío sería simplificarlo para obtener mayor operabilidad. Finalmente, hay motivos para constatar que la preponderancia de las correlaciones significativas entre los tipos de motivación intrínseca, o parcialmente intrínseca, y los avances de la ASL, constituyen un tema prometedor que invita a futuros estudios.

La tendencia a desarrollar perfiles adquisicionales de parte de los aprendientes merece más investigación para saber cómo ésta se canaliza y va tomando forma a lo largo del desarrollo adquisicional y en contextos lingüísticos distintos (adquisición instruida o natural).

De hecho, el estudio efectuado actualiza la necesidad de agudizar los instrumentos metodológicos con miras a captar el desarrollo lingüístico, la aptitud y la motivación.

Summary

The main purpose of this study is to examine how young Swedish-speaking instructed learners of Spanish L2 develop their oral proficiency over time and whether their development in Spanish L2 correlates with degree and type of *motivation* and *aptitude*. More precisely, the analysis focuses on how *syntactic complexity* and *accuracy* develop in spoken Spanish L2.

It seems as if motivation and aptitude are the *individual differences* which correlate most clearly with successful second language learning (Dörnyei and Skehan 2003), although previous studies paint somewhat different pictures. Some results indicate that there are positive correlations between high motivation and progress in learning (Gardner 1985), while others do not (Kormos and Dörnyei 2004). This study shows how an understanding of the relationship between motivation and progression in second language proficiency can be gained through the study of longitudinal data of oral performance in Spanish L2 and an assessment of motivation in discourse (deep interviews in Swedish). Specific measures of aptitude for foreign languages are used in order to isolate and identify motivational parameters. The research questions are as follow:

1. How do general L2 proficiency and, in particular, development in oral proficiency correlate with motivational parameters?
2. Which motivational constellations are the most favourable to linguistic progression?
3. In what ways do general L2 proficiency and development in oral proficiency correlate with aptitude?
4. How do aptitude and motivation correlate?

The study is divided into three separate chapters which can also be considered as substudies. Each chapter presents a specific theoretical framework as well as relevant data and methods. The chapters, to be presented one by one, are the following:

- *The Structural Development of the L2*, (Chapter 2).
- *Aptitude*, (Chapter 3).
- *Motivational parameters in young Swedish-speaking learners of Spanish as a foreign language*, (Chapter 4).

Finally, in Chapter 5 (*Correlations between proficiency in the L2 and motivational and aptitudinal variables*), correlations between proficiency in the L2 and motivation and aptitude are examined.

The data consist of 19 students' spoken performance in Spanish L2. At the beginning of the recordings, the students were 16-17 years old and studying their first year at Swedish upper secondary school. They had been studying Spanish for three or four years at senior compulsory school and were taking the Spanish course *steg 3* ('step 3'). Eight students continued the second year with *steg 4* ('step 4'), and five students took *steg 5* ('step 5') the third year.

The corpus of this study is semilongitudinal and consists of 11 audio recordings (144 minutes) and 26 video recordings (180 minutes). There are also data consisting of spoken performance in Spanish L2 in similar tasks: an interview between students and a native Spanish speaker, a student conversation in pairs (two themes were given 15 minutes before the recording) and a retelling of a comic strip⁸⁸. The tasks were repeated once a year and provide data to investigate the students' degree of proficiency and development. The recordings have been transcribed with the help of a program called *Transana, version 1.23*⁸⁹.

The Swansea Aptitude test (Meara 2005) was administered to the informants in order to evaluate their degree of aptitude. Individual deep interviews in Swedish, combined with questionnaires, were used to provide information about motivation.

Chapter 2: The structural development of the L2 in spoken language; purpose, material, methods and results

In this chapter, level of proficiency and degree of development in spoken Spanish L2 are discussed. The following research questions are addressed:

1. Is it possible to perceive development and improvement of learners' L2 performance in the course of three years?
2. How are the measures of syntactic complexity and accuracy inter-related?
3. Do learners develop different skills or competencies that reflect either syntactic complexity or accuracy?

In connection with suggesting answers to these questions, two hypotheses are set up. **Hypothesis A** concerns the quantitative variation produced in the

⁸⁸ The retelling was recorded only in year 1 and 3.

⁸⁹ The program was produced by Fassnacht, C. and developed by Woods, D.K. en Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin-Madison, www.transana.org.

different tasks. It postulates that the interview activates more learner skills than the student conversation.

Hypothesis B postulates that syntactic complexity, lexical richness and accuracy increase as the learner advances in the SLA.

Hypothesis C postulates that learners develop different learner profiles as a result of variation in their ways of developing syntactic complexity or accuracy. Four different learner profiles are suggested. This hypothesis has partially been inspired by the *Trade-Off hypothesis* (Foster and Skehan 2001).

Kormos and Dörnyei (2004) is used as a model for developing the measures of the present study. However, due to a lack of significant correlations between achievement and motivation in Kormos and Dörnyei (2004), their methods are considered more as starting points. As a result of a redefinition of the methodological tools, *macrosyntagm*, *wordcount* and *subordination* are discussed and defined. Some additional accuracy measures are also tested.

Performance is segmented into *macrosyntagms*. The definition of this term is in many ways inspired by the *Analysis of Speech-Unit, the AS-unit*, introduced and defined by Foster, Tonkyn and Wigglesworth (2000) in order to adapt the T-unit to spoken performance.

A *development coefficient* (Larsen-Freeman 2006 p.604) is used to determine whether progression is made or not, and, where applicable, when progression takes place. This measure is mainly used for the acquisition of L1 but was also applied in the above-mentioned study in order to visualize how acquisition develops over time. It is appropriate for longitudinal studies, since the first (or previous) result (x) is used as a reference value. The difference between the second result (y) and x is divided by x. The development coefficient is then calculated for syntactic complexity, lexical richness and accuracy.

- The measure used for *syntactic complexity*⁹⁰ is *number of words per macrosyntagm* as well as *amount of subordination per macrosyntagm*.
- *Lexical richness* is assessed as the *quotient lema/case*.
- *Accuracy*⁹¹ is determined through the proportion of correct clauses to the total number of clauses.

⁹⁰ Syntactic complexity is used to describe the ability to process language. A T-unit containing many words requires a high degree of language processing (Bygate 1999; Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.33, Foster y Skehan 1996).

⁹¹ *Accuracy* is defined as the ability to avoid errors in linguistic performance (Wolfe-Quintero, Inagaki y Kim 1998 p.33, Foster y Skehan 1996 p.304). Both syntactic complexity and accuracy are common measures used to assess level of proficiency.

The results show a slight increase in syntactic complexity for the entire group, most clearly as regards the number of words per macrosyntagm, but also regarding subordination. Some of the students remain on the same level in their use of subordination in speech. Furthermore, the results indicate a slight decrease in the second year, which could point to a U-shaped acquisition curve.

As for lexical richness, there is only a slight increase from year one to year three. Out of those students who do develop lexical richness, one informant is noted for very high rates in the first year. Development is perceived on an individual level, but not for the group as a whole.

As regards accuracy, the pattern shows that the level decreases slightly for the group as a whole in the measured period. Some informants develop accuracy, others do not.

On the topic of difference in performance due to the task, the interviews point to the most consistent results, while the student conversations indicate greater fluctuation and individual variation. However, the results follow the same tendencies as in the other topics of study, even though they are less predictable. The design of the student conversations is similar to an oral classroom task and the students are allowed to think about and plan their utterances to a fairly great extent. The consequence is sometimes a monological type of speech which implicates long macrosyntagms and a low degree of accuracy. This is the reason behind the decision to include only the results of the interview in the correlational analysis in chapter 5.

Hypothesis A and B are subsequently confirmed. In connection with Hypothesis C, it is found that the informants handle syntactic development and accuracy in different ways. Four learner profiles may be discerned among the informants. The most important result is that the development of syntactic complexity, lexical richness and accuracy follow individual paths and only rarely progress linearly. The profiles are the following:

- C1: increased rates of both syntactic complexity and accuracy (Profile 1)
- C2: increased rate of syntactic complexity but not of accuracy (Profile 2).
- C3: increased rate of accuracy, but not of syntactic complexity (Profile 3).
- C4: no increase at all (Profile 4).

In order to get a more consistent view of the learners' skills, some additional measures are applied to the material. The amount of subordination⁹² per macrosyntagm is completed by the *proportion of correct subordination*

⁹² Finite, subordinate clauses and propositional subordination like gerunds and infinitives belong to this category.

to the total amount of subordination. The degree of accuracy varies on the interindividual level, and it is evident that the informants express subordination in different ways. Some informants do not use subordination at all (or very sparingly). The *proportion of well-formed finite verbs to the total number of finite verb forms* is calculated in order to investigate accuracy more closely. The results point to a slight general increase in accuracy over time. All but one informant seem to manage the distinction between finite and non-finite context. Finally, a measure exploring *the number of different temporal and modal verb forms, TM-categories*, is applied. This also shows interindividual variation.

The *average length of the error-free T-unit*, introduced by Bardovi-Harlig (1989), is calculated and the results provide information about overall level of achievement. The positive effect of the measure is that it makes it possible to level the students. However, since it fails to distinguish between syntactic complexity and accuracy, it does not give a complete picture of a learner's skill.

Chapter 3: Aptitude; purpose, material, methods and results

Aptitude is defined as a specific predisposition for learning a foreign language (Dörnyei 2005). The first test, the MLAT, the Modern Language Aptitude Test, was developed by Carroll and Sapon (1959). It was followed by the PLAB, the Pimsleur Language Aptitude Battery (Pimsleur 1966). In recent years, there has been an increase in interest for aptitude, mainly because of its explanatory power. Aptitude has turned out to be a potent predictor of progression in SLA. The aim of this chapter is to describe degrees of aptitude among the informants in order to isolate motivational parameters. Generally speaking, aptitude and motivation correlate positively with progression in SLA and generate the most reliable predictions about language achievement (Dörnyei and Skehan 2003).

The Swansea aptitude test *Lat03*, (Meara 2005)⁹³ was administered to the 9 informants who continued studying Spanish during their second year at upper secondary school. It is a computerized test which is administered individually and takes 40 minutes to complete. It consists of five subtests which represent the four components of aptitude found by Carroll (Dörnyei and Skehan 2003 p.592). LAT A, D and E are also realized through headphones:

- In *LAT A*, *phonetic memory* is stimulated. The informant is asked to imitate a stretch of sound in an unknown language.

⁹³ We gratefully acknowledge the help of Paul Meara (University of Wales), Kenneth Hyltensam and Niklas Abrahamsson (Stockholm University), who permitted us to administer the Swedish version of the test to the students.

- *LAT B* activates *associative memory* and *inductive learning*. *Lexical-morphological skills* are measured as the informant is asked to learn and remember the numbers 0-20 in an unknown language.
- *LAT C* measures *grammatical sensitivity*, *inductive learning* and *associative memory* through an artificial language. The informant is asked to figure out and deduce different rules about the artificial language.
- In *LAT D* *phonetic memory* is activated. The informant is asked to remember and recognize words.
- In *LAT E* *associative memory* is triggered through sound-symbol associations.

The students also answered a questionnaire concerning the degree of difficulty of the different tests.

The research questions are:

- Do the results from the Swansea aptitude test correlate with the informants' grades in modern languages?
- Do the five subtests reflect the degree of aptitude equally?
- What kind and degree of aptitude do the learners possess?
- How can the interindividual variation regarding aptitude be described?

The first hypothesis concerns the validity of the aptitude test and the second hypothesis concerns the validity of each subtest.

Subtests *LAT A* and *LAT C* are the only tests which produce significant correlations with the informants' grades in modern languages. The general average of the aptitude test correlates significantly with the grades, but this is probably due to *LAT A* and *LAT C*. The subtests *LAT A*, *LAT B*, *LAT D* and *LAT E* are excluded from the test. In spite of the significant correlation, the students react in different ways to *LAT A*. *LAT B*, *D* and *E* are excluded because of their lack of significant correlations with the grades. Finally, *LAT E* seems to trigger mnemotechnical strategies to a greater extent than the other tests.

In conclusion, the decision is made to use only the subtest *LAT C* in order to calculate correlations between aptitude and proficiency/ development in SLA, (see Chapter 5). Four of the informants⁹⁴ prove to have high degrees of aptitude and analytical skills.

⁹⁴ Carin, Cajsa, Clara and Beata.

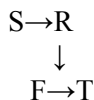
Chapter 4: The motivational parameters in young Swedish-speaking learners of Spanish L2; purpose, material, methods and results

The purpose of this chapter is to report on different motivational parameters relevant in instructed learning of Spanish L2 at the upper secondary school level. Motivation is defined as an orientation towards a specific goal and the intensity of the effort behind this oriented action (Gardner 1985; MacIntyre 2002). One aim is to describe individual motivational profiles consisting of a set of motivational types and their strength. Self-determination theory (Deci and Ryan 1985; Vallerand et al 1992) has been used to determine whether the different motivational types are highly self-regulated (representing intrinsic motivation, where the source of motivation is entirely internalized) or less self-determined (the source of motivation is external, extrinsic *motivation*). The research questions in this connection are the following:

- What are the features of motivation among instructed young learners of Spanish L2 in a Swedish school context?
- How are motivational parameters expressed in the learner discourse?
- How are motivational parameters assessed in the learner discourse?
- Are there any individual differences regarding motivation among the informants?

With the purpose of identifying the thematic units where the informants express motivation, discourse analysis was carried out on the deep interviews. The motivational data consist of the set of motivational types expressed by the learner, as well as the strength of each type. The types have been assessed on a self-determination scale, where the extreme points are intrinsic motivation (self-determined) and extrinsic motivation (not self-determined, Deci and Ryan 1985; 1991; Vallerand et al 1992; 1993; Noels et al 2000). A4 is the most self-determined type of motivation, the source being entirely internalized, whereas A3 corresponds to identified motivation and A2 to introjected motivation. With regard to A1, the source is entirely external. The categorization is based on Kimberly et al (1999).

The relevant units of motivation are indicated through actantial schemas. The actants are the *Subject (S)* and the *Referents (R)*. The subject, who is co-referential with the utterer of the thematic unit, comments on the referents, namely the *source of motivation (F)* and the *topic (T)*. This relationship is visualized in figure 8 (p.136):



There are 31 different motivational types to be found and they are organized according to their degree of self-regulation (A1- A4).

The strength of each thematic unit, more precisely the relation between S→T, is assessed on the basis of a modalisation scale introduced by Fant (2005; 2007), which contains six positions – three positive and three negative ones. The scale is based on semantic criteria. According to Fant, the degrees +3/-3 and +2/-2 are equivalent to an intensifying act, while +1/-1 indicates attenuation. The ‘maximum’ degree (+3) is an absolute degree, while the ‘high’ degree (+2) corresponds to an abundant state, and +1 to a below default degree (Fant 2005 p.106).

<i>degree</i>	<i>description</i>	<i>degree</i>	<i>description</i>
+3	all X, totally Y	-3	no X, nothing Y
+2	many X, very Y	-2	a few X, little Y
+1	some X, some Y	-1	not so many X, not so Y

Motivational profiles are presented on the basis of these two scales, namely the autodeterminational scale, which provides 31 motivational types, and the scale which indicates degree of intensity of the relation S→T. The values are used to count correlations between proficiency/ development in SLA and motivation.

Chapter 5: Analysis and concluding remarks

In chapter 5, correlations (Spearman) are calculated between:

- *syntactic complexity* (words per macrosyntagm, subordination per macrosyntagm) and *aptitude subtest C*. Proficiency and development results are counted separately.
- *lexical richness* and *aptitude subtest C*. Proficiency and development results are counted separately.
- *accuracy* and *aptitude subtest C*. Proficiency and development results are counted separately.

Syntactic complexity, lexical richness and accuracy do not show any significant correlations with aptitude. On the strength of these findings it is concluded that aptitude is not very important for the proficiency and development of the L2 speaker at this acquisitional level. More research is needed to explore the importance of aptitude in connection with different linguistic tasks and with other linguistic measures.

As a next step, the following correlations (Spearman) are calculated:

- *Syntactic complexity* (words per macrosyntagm, subordination per macrosyntagm) and the *degree of intensity of the different motivational types*. Proficiency and development results are counted separately.
- *Lexical richness* and the *degree of intensity of the different motivational types*. Proficiency and development results are counted separately.
- *Accuracy* and the *degree of intensity of the different motivational types*. Proficiency and development results are counted separately.

Significant correlations are found between syntactic complexity and the degree of intensity of the different motivational types. Together they form an interesting pattern, where the highly self-determined types of motivation (A4 and A3 on the self-determination scale) obtain significant correlations with r-values between 0,821 and more ($p < 0,01$). The same pattern is found for the development of syntactic complexity. It should be noted that the general means do not produce significant correlations, whereas the separate motivational types do. On the basis of the results it is concluded that intrinsic motivation seems to be a part of the repertoire of the successful learner in Spanish L2, regarding both proficiency and development.

As regards lexical richness and motivation, the correlations turned out to be significant for development. The proficiency measures concerning lexical richness produce very few significant correlations.

Significant correlations are also to be found between the development of accuracy and some of the highly self-determined types of motivation. The proficiency measures concerning accuracy hardly produce any significant correlations at all.

On the basis of these findings it may be concluded that intrinsic motivation is part of the Spanish L2 learners' repertoire when it comes to development of syntactic complexity, lexical richness and accuracy. Intrinsic motivation also seems to be related to the level of proficiency connected with syntactic complexity.

To conclude, Spearman correlations are calculated between:

- Aptitude subtest C and the degree of intensity of the different motivational types.

No significant correlations are found between aptitude and motivation, which could indicate that they operate in different ways in SLA.

On the basis of the results obtained, it is concluded that highly self-determined, intrinsic motivation seems to support development in SLA. On

the other hand, intrinsic motivation lacks the power to discriminate or explain the different learner profiles (presented in Chapter 2). The fact that intrinsic motivation correlates with learner outcome, and not aptitude, in this context raises the issue of elaboration and assessment of intrinsic motivation in the classroom. An important question that needs to be addressed is why analytic aptitude only correlates with grades and not with linguistic achievement in this study. There are indications, however, that there is a connection between high scores of analytic ability and the development of accuracy in spoken Spanish L2. These are interesting themes that remain to be studied.

Finally, the tendency to develop different acquisitional profiles needs to be investigated in order for us to find out how the learner context and the different acquisitional levels intervene in the process.

Referencias

Abrahamsson, N. y Hyltenstam, K. (en prensa). "The Robustness of Aptitude Effects in near-native Second language Acquisition." *Studies in Second language Acquisition*, 30:4.

Ayoun, D. y Salaberry, R. M. (eds. 2005). *Tense and Aspect in Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives*. John Benjamin Publishing Company.

Bardovi-Harlig, K. y Bofman, T. (1989). "Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners". En *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 17-34. Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K. (2006). "Interlanguage Development. Main Routes and Individual Paths". En *AILA Review* 19, 69-82. John Benjamins Publishing Company.

Bartning, I. y Schlyter, S. (2004) "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". En *French Language Studies*, 14, 281-99. Cambridge University Press.

Bartning, I. y Forsberg, F. (2006) Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2". En *Actes du 16^e congrès des romanistes scandinaves*, Copenhague/Roskilde, août 2005, www.ruc.dk/isok/skriftserier/ZXVI-SRK-Pub/

Bartning, I. (en prensa). "The Advanced Learner : Ten Years later". En La-beau, E. y Myles, F. (eds.). *The Advanced Learner Variety. The Case of French*. Bern: Peter Lang.

Bley-Vroman, R. (1983). "The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity". En *Language Learning*, 33, 1-17.

Borg, E. y Westerlund, J. (2006). *Statistik för beteendevetare*. Stockholm: Liber.

Bygate, M.(1999). "Quality of language and purpose of task: patterns of learners' language on two oral communication tasks". En *Language teaching Research* 3,3. 185-214.

Bygate, M. (1988). "Units of oral expression and language learning in small group interaction". En *Applied Linguistics* 9/1: 59-82.

Cadierno, T. (1995). "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua". En *REALE*, 4, 67-85.

Carroll, J.B. (1974). "The aptitude-achievement distinction: the case of foreign language aptitude and proficiency". En Green, D. (ed.) *The attitude-achievement distinction*, 289-303. Monterey C.A.: McGraw-Hill.

Carroll, J.B. (1981). "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude". En Diller, K. (ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley MA: Newbury House, 83-118.

Carroll, J. B. & Sapon, S. (1959). *The Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Chafe, W.L. (1980). "The deployment of consciousness in the production of narrative". En Chafe, W. L. (ed.) *The Pear Stories: Cognitive, Cultural and Linguistic aspects of narrative Production*. Norwood, NJ: Ablex, 9-50.

Clahsen, H., Meisel, J-M., y Piennemann, M. (1983). *Deutsch als Fremdsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Clément, R., Dörnyei, Z. y Noel, K.A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44: 417 – 48.

Clément, R. y Gardner, R.C. (2001) "Second language mastery". En Giles, H. y Robinson W.P. (eds.) *The new handbook of language and social psychology* (2nd ed., pp 489-504). London: Wiley.

Csizér, K & Dörnyei, Z. (2005). "Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behaviour". En *Language Learning* 55:4, 613–659.

Cook, V. (1992). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. (1996). *Second Language learning and Language Teaching*. Arnold.

Couper-Kuhlen, E. y Ono, T. (2007). "Special issue: Turn continuation in cross-linguistic perspective". En *Pragmatics: quarterly publication of the International Pragmatics Association (IprA)*, 17:4.

Crookes, G. (1989). "Planning and interlanguage variation". En *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-83. Cambridge University Press.

Crookes, G. (1990). "The utterance and other basic units for second language discourse analysis". En *Applied Linguistics* 11/2: 183 -99.

Deceiver, R. (2000). "The robustness of critical period effects in second language acquisition". *Studies in Second language Acquisition*, 22(4), 493–533.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

De Graaff, R. (1997) *Differential Aspects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition*. The Hague: Holland Institute of Generative Linguistics.

Doughty, C. y Varela, E. (1999), "Communicative focus on form". En Doughty, C y Williams, J (eds.) *Focus on Form in Classroom second language acquisition*. 114-138. Applied linguistics: Cambridge.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. London; Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates: London.

Dörnyei, Z. y Kormos, J. (2000). "The Role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching research*, 4, 275 -300.

Dörnyei, Z. y Skehan, P. (2003). "Individual differences in Second Language Learning". En Doughty, C. y Long, M. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, 589 - 630.

Ehrman, M. y Oxford, R. (1995). "Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success". En *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.

Edlert, M., Bergseth, E. (2003). *Attityundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola. Resultat av en kvalitativundersökning*. The Swedish National Agency for Education.

Ellis, N. C. (1996). "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order". En *Studies in second language Acquisition*, 18, 91-126. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1985a). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985b). "Sources of variability in narrative discourse". En *Applied Linguistics* 6: 118-31.

Ellis, R. (1987). "Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of past tense". En *Studies in Second Language Acquisition*. 24: 143-88.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2006). "Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition". En *AILA Review*, 19, 18-41. John Benjamins Publishing Company.

Fant, L. (2005): "Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews". En Klinge, Alex/ Müller, Henrik Høeg (eds.): *Modality: studies in form and function*. London: Equinox, 103-121.

Fant, L. (2007): "La modalización del acierto formulativo en español". En Müller, Andreas/Schrade-Kniffki, Martina/ Kluge, Betiina (eds.): *Límites en el discurso*. Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

Foster, P. y Skehan, P. (1996). "The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance". En *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-323. Cambridge University Press.

Foster, P. y Skehan, P. (2001). "Cognition and task". En Robertson, P. (ed., 2001) *Cognition and Second Language Instruction*, 183- 191. New York: Cambridge University Press.

Foster, P, Tonkyn, A y Wigglesworth, G. (2000). "Measuring Spoken Language: A unit for all Reasons". En *Applied Linguistics* 21/3, 354 – 75.

Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

Gardner, R.C., y MacIntyre P.D. (1992). "A Student's contribution to Second Language Learning: Part I, Cognitive factors". En *Language Learning*, 43, 157-194.

Giacalone Ramat, A. (1999)"Functional typology and strategies of clause connection in second-language acquisition". En *Linguistics*, 37.3, 519.48.

Givón, T. (1979). "From discourse to syntax: grammar a a processing processing strategy". En Givón, T. (ed.) *Syntax and Semantics*. Vol. 12, New York: Academic Press, 81-112.

Givón, T. (1985). "Function, structure and language acquisition". En Slobin, D.I. (ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 1* (1008-25). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.

Grigorenko, E.-L., Sternberg, R.J. y Ehrman, M.E. (2000). "A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test". En *The Modern Language Journal*, 84, iii, 390-405.

Grigorenko, E.-L. (2002). Language-based learning disabilities. En Robinson, P. (ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam, and Philadelphia: John Benjamins, 95–113.

Gunnarsson, C. (2006). *Fluidité, complexité er morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. Tesis doctoral, Lund.

Hammarberg, B. (1999). *Manual of the ASU Corpus. A longitudinal text corpus of adult learner Swedih with a corresponding part from native Swedes*. Stockholm University: Department of Linguistics.

Housen, A., Kemps, N. y Pierrard, M. (en prensa). "The use of verb morphology of advanced L2 learners and native speakers of French". En Labeau, E. y Myles, F. (eds.). *The Advanced Learner Variety. The Case of French*. Bern: Peter Lang.

Horne, K.M. (1971). *Differential prediction of foreign language testing*. Paper presented before the bureau of International Language Coordination, London.

Hyltenstam, K. y Abrahamsson, N. (2003). "Maturational Constraints in SLA". En Doughty, C. & Long, M. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 539-88, Blackwell.

Hunt, K.W. (1966) "Recent measures in syntactic development". En *Elementary English*, 43:732-739.

Hunt, J. (1970). *Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults*. Monograph of the Society for Research into Child development.

Kahlmann, A. (1984). *Rédactions françaises*. Estocolmo: Almqvist och Wiksell.

Kamada, L.D. (1986) "Intrinsic and extrinsic motivational learning process: Why Japanese can't speak English", comunicación presentada en *Japan Association of Language Teachers International Conference on Language Teaching and Learning*, Serei Gauken, Hamamatsu, Japón, 22-24 de noviembre de 1986.

Kellerman, E. (1983). "If at first you *do* succeed...". En Gass, S. y Madden, C". (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Kirchmeyer, N. (2002). *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la recherche 17. Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo.

Klein, W. y Perdue, C. (1997). "The Basic Variety (or: Could not languages be much simpler?)". *Second Language Research*, 13: 227 -263.

Kormos, J. y Dörnyei, Z. (2004). "The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance". En *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online], 9(2), 19 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kormos2.htm>

Krashen, S. (1977). "The monitor model of adult second language performance" en Burt, M., Dulay, H. y Finocchiaro, M (eds.) *Viewpointson English as a second language*, 152-61. New York: Regents.

Krashen, S. (1981). "Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning" en Diller, K.C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 155-75.

Kroll, B. (1977). "Combining ideas in written and spoken English: a look at subordination and co-ordination". En Ochs, E. y Bennett, . *Discourse across time and space. SCOPIL (Southern California Occasional Papers in Linguistics)*, no. 5.

Lambert, M., Carroll, M. et von Stutterheim, C. (2003). "La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais". En *AILE*, 19, 41-69.

Larsen- Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.

Larsen- Freeman, D. (2006). "Then Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English". En *Applied Linguistics* 27/4 . 590 -619.

Lightboom, P. (1985). "Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching". En *Applied Linguistics* 6, 173-89. Oxford University Press.

Meara, P.M, Milton, J.L. y Lorenzo-Dus, N. (2002). *Language Aptitude Test*. Newbury: Express.

Meara, P.M, Milton, J.L. y Lorenzo-Dus, N. (2003). *Language Aptitude Test (LAT) v2.0*. University of Wales, Swansea: Lognostics.

Meara, P. (2005). *Llama, Language Aptitude Tests: The Manual*. University of Wales, Swansea: Lognostics.

Merino, M.E. (2005), "Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche". En Harvey, A., (comp.), *En torno al discurso*. Santiago: Ediciones Universidad Católica. 257-271.

McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (1991). "Willingness to Communicate: A Cognitive Perspective" En M Booth-Butterfield (ed.), *Communication, cognition and anxiety*, (19-37) Newbury Park, CA:Sage.

MacIntyre, P.D. (2002). "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition". En Robinson, P.M. (ed.) *Individual differences in second language acquisition* (45-68). Amsterdam: Benjamins.

MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K.A. (1998) "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

McLaughlin, B. (1990). "Restructuring". En *Applied Linguistics* 11/2, 113-128. Oxford University Press.

Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística.

Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier L. G. (1999). "Perceptions of Teachers' Communicative Style and students' intrinsic and extrinsic motivation". *Modern Language Journal*, 83, 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément R y Vallerand R J (2000). "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory". En *Language Learning* 50: 57 -85.

Norris, J. y Ortega, L. (2003). "Defining and measuring SLA". En Doughty, C. y Long, M (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 717-761. Blackwell Publishing.

Ortega, L. (1999). "Planning and Focus on Form in L2 Oral Performance". En *Studies in Second language Acquisition*, 21, 109-48. Cambridge University Press.

Ortega, L. (2003). "Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing". En *Applied Linguistics*, 24, 492-518.

Parry, T.S. y Child, J. R. (1990). "Preliminary investigations of the relationship between *VORD*, *MLAT*, and language proficiency". En Parry, T. y Stanfield, C.W. (eds.), *Language Aptitude reconsidered* (30-66) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Petersen, C. & Al-Haik, A. (1976). "The development of the Defense Language Aptitude battery". *Educational and Psychological Measurement*, 36, 369 – 80.

Pimsleur, P. (1966). *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace, Jovanovic.

Pallotti, G. (2007). "Interlanguage variation across tasks: assessing syntactic complexity "(ponencia). En *EUROSLA 17, The 17th European Second Language Association Conference. Interfaces in Second Language Acquisition Research*. Newcastle University, UK, 11 -14 septiembre de 2007.

Perdue, C. & Klein, W. (1992). "Why does the production of some learners not grammaticalize?" *Studies in Second Language Acquisition 14*, 259-272.

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

Ramage, A. (1990). "Motivational factors and persistence in foreign language study". En *Language Learning 40*: 189-219.

Ranta, L. (2005). "Language analytic ability and oral production in a second language: Is there a connection?" En Housen, A. y Pierrard, M. (eds.) "Investigations in Instructed Second Language Acquisition". En Jordens, P. (ed.) *Studies in Language Acquisition 25*, Berlin: de Gruyter, 99-130.

Reeve, J.M. (1992). *Understanding motivation and emotion*. Toronto: Hartcourt Brace.

Reves, T. (1983) *What makes a good language learner?* Ph.D. dissertation. Hebrew University.

Richards, B. (1987). "Type/ Token Ratios: what do they really tell us?" En *Journal of Child Language, 14*, 201-09.

Robinson, P. (1995). "Learning simplex and complex rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions". En *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 27-67.

Robinson, P. (2001). "Task complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework". en *Applied Linguistics, 22/1*, 27-57.

Robinson, P. (ed., 2002) *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia John Benjamins.

Sharwood Smith, M. y Truscott, J. (2005) "Stages or Continua in Second Language Acquisition". En *Applied Linguistics* 26/2: 219 -40. Oxford University Press.

Skehan, P. (1986). "Cluster analysis and the identification of learner types". En V. Cook (ed.) *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press 81 – 94.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford; Oxford University Press.

Skehan, P. (2002), "Theorising and updating aptitude" en Robinson, P. (ed. 2002) *Individual Differences in Instructed Language Learning*, 69-93. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Skehan, P. (2007). "Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the ealing research". Ponencia presentada en la conferencia *Complexity, Accuracy and fluency in Second Language Use, Learning and teaching*, marzo 29-30, 2007, Brussels, Belgium.

Sternberg, R. J. (2002). "The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing". En Robinson, P. (ed. 2002). *Individual Differences in Instructed Language Learning*, 13-43. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Tonkyn, A. (1996). "The Oral Language Development of Instructed Second Language Learners: The quest for a progress-sensitive proficiency measure". En Coleman, H. y Cameron, L. *Change and Language. British Studies in Applied Linguistics* 10. 116 -130.

Thomas, Margaret. (1994). "Assessment of L2 Proficiency in Second Language Acquisition Research". En *Language learning*, 44, 307-36.

Thomas, Margaret. (1994). "Research synthesis and historiography: The Case of Assessment of Second Language Proficiency". En Norris, J.M. y Ortega, L. (eds.) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia; John Benjamins, 279-77.

Trosborg, A. (1995) *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière y Pelletier, L.G. (1989). "Construction and validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME) [Construction

and validation of the Echelle de motivation en Education (EME)]”. En *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., Valières, E.F. (1992). “The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education”. En *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., Valières, E.F. (1993). “On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education : Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale”. En *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159 -172.

Van Dijk, T. A. (ed.) (1985) *Handbook of discourse analysis*. Vols 1-4. London: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (2000), “Discourse Studies”. En Van Dijk, T. A. (comp.) *Discourse as Structure and Process*. 1-33.

VanPatten, B. (1990). “Attending to Form and Content in the Input. An Experiment in Consciousness”. En *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301. Cambridge University Press.

Wesche, M. (1981). “Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems”. En K. C. Diller (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, MA: Newbury House, 119 - 54.

Vermeer, A. (2004). "The relation between lexical richness and vocabulary size in Dutch L1 and L2 children". En Bogaards, P. y Laufer, B. (eds). *Vocabulary in a Second Language. Selection, acquisition, and testing*, 173-189. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing.

Wigglesworth, G. (1997). “An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse”. En *Language Testing*, 14 (1) 85 -106.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S y Hae-Young, K. (1998). *Second Language Development in writing: measures of Fluency, Accuracy & Complexity*. Technical report 17. Honolulu, Hawai’i, University of Hawaii’s Press.

Referencias en la internet

Meara, P. (2005). *Llama, Language Aptitude Tests: The Manual*. University of Wales, Swansea.

http://www.swansea.ac.uk/cals/calsres/download/llama_manual.doc