

# Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

Arturo Varón López

「中間言語の化石化と SLA について」

本稿の目的は、SLA（第二言語習得）にとっての「中間言語の化石化」の概念を明らかにすることにある。化石化は研究者の間で現在もよく用いられる概念であるが、近年になって研究におけるその必要性については疑問も出ている。筆者はこの化石化が中間言語とは不可分の特性であり、第二言語習得を研究するうえで必要な概念であると考ええる。

キーワード：Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), Interlengua, Fosilización

## 1. Introducción

La Adquisición de Segundas Lenguas es una disciplina a caballo entre la lingüística y la psicolingüística que pretende dar cuenta de cómo se produce la adquisición de una segunda lengua (L2). Aunque su campo de estudio parezca bien delimitado, en sus inicios ha tenido que apoyarse en las teorías y los conceptos que se manejaban en los estudios de la adquisición infantil de la lengua materna (L1) y sólo muy recientemente, en la segunda mitad de los años 60, ha empezado a desprenderse metodológicamente de ésta.

En la actualidad, la ASL se ha consolidado dentro del área de la lingüística aplicada y está presente en cursos de postgrado, congresos y publicaciones especializadas de los cinco continentes. A este rápido desarrollo no es ajeno la existencia de una fuerte demanda, tanto entre los

profesionales de la enseñanza como en el ámbito editorial, que pretende dar respuesta a las necesidades de tipo lingüístico que nos ha traído la globalización. En efecto, resulta cada vez más necesario el dominio de idiomas extranjeros para poder desenvolverse en un mundo complejo y cambiante. Su estudio se ha convertido así en una necesidad educativa y en una fuente de riqueza para los países que, como España, tienen una fuerte presencia internacional.

No obstante, en la misma medida que ha aumentado el interés por el estudio de las lenguas extranjeras, también los aprendices de L2 han empezado a mostrar su frustración por no poder alcanzar un dominio del idioma parecido al de los hablantes nativos. Nuestro propósito con este trabajo es explorar las causas de esta frustración y proponer una nueva perspectiva a la hora de juzgar los errores de los aprendices. Consideramos que la noción de “fossilización” puede paliar esta frustración y ofrecer a los profesionales de la enseñanza una descripción comprensible de cómo se produce la adquisición de una L2.

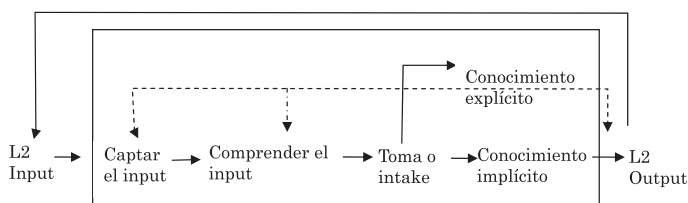
## **2. Algunos conceptos básicos**

La adquisición de cualquier lengua es el fruto de la interacción del aprendiz con una serie de estímulos lingüísticos que se encuentran en su entorno. La naturaleza de esta interacción es, por supuesto, personal y subjetiva, pero básicamente se puede decir que sólo puede producirse en un ambiente natural o en un ambiente didáctico. En un ambiente natural el uso de la lengua tiene una función comunicativa (permitir la interacción personal) e integradora (favorecer las relaciones sociales). En un ambiente didáctico, en cambio, la función que predomina es la expresiva (llevar la lengua a la perfección).

Al describir el entorno lingüístico del aprendiz, la ASL suele

distinguir tres tipos de datos. En primer lugar, el aducto (input), que es la unidad mínima de información verbal que aparece en el entorno. Cuando esta información verbal es asimilada, se convierte en toma (intake) e implica su incorporación a un sistema lingüístico interiorizado por el aprendiz. Finalmente, la información verbal que produce el aprendiz se denomina educto (output) y se considera que le permite comprender y expresarse. De estos tres tipos de información, la toma tiene naturaleza abstracta y no puede ser observada, pero el input y el output son datos concretos que pueden ser analizados.

El ambiente natural por sí mismo permite a los niños convertirse en usuarios de una L1 y el ambiente didáctico tiene por objeto que alcancen la perfección en su uso. En el caso de la L2, el ambiente natural por sí solo es insuficiente para convertir a un aprendiz en usuario de esa lengua y se precisa del ambiente didáctico para ello. Ese ambiente didáctico, en tanto que controlado por el docente, deberá adaptarse a la situación de los aprendices para ayudarlos a convertirse en usuarios de dicha lengua. Lo que diferencia al ambiente didáctico del natural es que el input ha sido adaptado para ser enseñado.



Ellis (1994, pág. 349) propone este esquema para explicar cómo se produce la adquisición de L2. Habría tres procesos que conducen de modo inductivo a la asimilación del input. Los dos primeros (captar y comprender) implican el uso de los sentidos y son de naturaleza consciente, pero el tercero (la toma=interiorizar) tiene lugar en un nivel más profundo y es

inconsciente. La interiorización del input puede producir dos tipos de conocimiento: implícito, básico en la elaboración del output; o explícito, que puede ser recuperado para apoyar los distintos procesos. El paso de una fase a otra no es automático: que el input sea comprendido, no quiere decir que necesariamente sea después interiorizado y esta interiorización puede dar lugar a un conocimiento explícito, pero no siempre al implícito.

En el modelo que propone Ellis el conocimiento explícito estaría formado por una representación explícita y consciente que tiene el aprendiz de las reglas y las unidades de la L2, mientras que el conocimiento implícito es el que ha sido asimilado y se usa de forma inconsciente (equivale a la interlengua de Selinker (1972), de la que hablaremos más adelante).

La interlengua refleja el conocimiento implícito que poseen los aprendices de una L2.

### 3. Antecedentes teóricos

Señala Baralo (1998, pág. 83) que los modelos de ASL casi siempre se han apoyado en una teoría lingüística y en una teoría del aprendizaje que les eran coetáneos.

Escuelas lingüísticas	Estructuralismo Saussure 1915	Funcionalismo Escuela de Praga 1930	Generativismo Chomsky 1959
Teorías del aprendizaje	Conductismo: creación de hábitos	Mentalismo: lo innato y lo aprendido	
		Cognitivismo: procesamiento de la información	
Modelos de adquisición	Análisis contrastivo →	Análisis de errores	
		Interlengua	

Así ocurría con el modelo más tradicional del Análisis Contrastivo que imperaba hasta los años 60. Este modelo se

inspiraba en el estructuralismo como teoría lingüística y en el conductismo (la formación de hábitos) como teoría del aprendizaje. Se buscaban las áreas de dificultad en el aprendizaje de los idiomas, comparando los sistemas de la lengua de partida (L1) y la lengua extranjera estudiada (L2). Se creía que identificando dichas áreas y preparando actividades de refuerzo adecuadas se podrían prevenir los errores.

El análisis contrastivo entró en crisis por dos causas. Por un lado, las descripciones eran demasiado abstractas y eso hacía que fueran de escasa utilidad para la enseñanza. Por otro lado, las predicciones que se hacían resultaron ser erróneas. Ni todos los errores son debidos a la interferencia de la L1, ni las estructuras de la L2 más simples o que tienen equivalentes en la L1 son más fáciles de aprender que las demás. Todo esto llevó a los propios investigadores a propugnar un cambio metodológico y llegamos así al Análisis de Errores.

Con el Análisis de Errores se deja el sistema lingüístico en un segundo término y la ASL se centra en la producción de los aprendices. Este cambio tiene su correlato en la crítica que había realizado Chomsky del conductismo y en la aparición del generativismo. Desde el funcionalismo se propugnará también un cambio en la forma de concebir el aprendizaje con la distinción entre estructuras y funciones comunicativas. Ambas teorías darán más importancia a lo que hay de innato (especialmente el generativismo) o a los procesos cognitivos que hacen posible la adquisición. Ahora sí la ASL puede ofrecer resultados prácticos para la enseñanza: se estudian de forma empírica y sistemática los errores producidos y se extraen conclusiones que permiten la elaboración y la revisión del material didáctico.

No obstante, igual que ocurrió con el modelo anterior, aparecieron fuertes críticas por parte de los especialistas. En primer lugar, en el análisis de errores se producía una grave

confusión entre explicación y descripción. Se partía de una taxonomía determinada y se identificaban los errores que entraban en la clasificación inicial. En segundo lugar, se trataba de un análisis parcial, ya que se analizaban sólo las secuencias desviadas con respecto a la lengua meta y no la producción total. Finalmente, el propio concepto de error seguía sin ser delimitado, sólo cuantificado, y no era posible distinguir las desviaciones sistemáticas de las que no lo eran o de las que se debían al desconocimiento.

Era necesario encontrar un marco más amplio que pudiera dar cuenta de todos los factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y llegamos así a la hipótesis de la interlengua, que partiendo de los modelos previos propone un nuevo enfoque. El punto de partida sigue siendo la producción del aprendiz, pero ahora el error es visto como un síntoma del aprendizaje y no como un obstáculo o un problema como antes. Con el siguiente cuadro se verá mejor la evolución que se ha producido.

<input type="checkbox"/>	El error	Remedio	Objetivo
Análisis Contrastivo	Es un obstáculo	Explicación gramatical	La corrección
Análisis de Errores	Es un problema	Aprendizaje consciente	La corrección
Interlengua	Es un síntoma	Adquisición inconsciente	El progreso

Todos los autores que hemos consultado coinciden en señalar a Corder como el primer investigador en el campo de ASL que sostuvo de forma explícita a finales de los 60 que el aprendizaje de una lengua extranjera no podía explicarse como un proceso de formación de hábitos y que debía existir en la mente humana un dispositivo para la adquisición del lenguaje, como había propuesto Chomsky. El mismo autor defendía también que “los errores que aparecen en el uso de

una lengua extranjera son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje” (Corder 1967 en Licerias 1992 pág. 35).

Son precisamente los errores sistemáticos que aparecen en la producción de los aprendices y que no corresponden a la estructura gramatical de la L1 ni a la de la L2, los que llevan a Corder a sugerir la existencia de una “competencia transitoria” que refleja las distintas etapas por las que pasa el aprendiz y su conocimiento interno de las reglas de uso. Se abre de esta forma la posibilidad de investigar la adquisición de L2 no ya a partir de las lenguas, sino de los datos que nos aportan los propios aprendices y de describir las distintas etapas por las que pasan.

Los errores en la interlengua son un síntoma del progreso de los aprendices en la adquisición.

#### 4. La interlengua

A finales de los años 60 y principios de los 70 aparecen una serie de estudios en los que se señala que la lengua de los aprendices de L 2 es sistemática y que sus errores son igualmente sistemáticos y no fruto del azar (Corder, 1967 ; Nemser, 1971; y Selinker, 1972). Nemser, por ejemplo, utiliza el término “sistemas de aproximación” para referirse a los progresos que experimentan los aprendices de una L2. Tres serían, en su opinión, los supuestos básicos que subyacen a estos sistemas que construyen los aprendices de lenguas extranjeras (Griffin, 2005 pág. 94) :

- Los sistemas de aproximación y los de la L1 y la L2 están interrelacionados y forman una serie en evolución.
- El dominio de estos sistemas en cualquier punto de la línea continua que forma su evolución es diferente del de la L1 y

la L2 por sí solas.

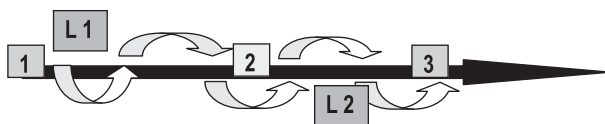
- Los aprendices con un mismo nivel de competencia y que se encuentran en una situación comunicativa determinada, se parecen en el uso y los conocimientos de las dos lenguas.

Estos supuestos vienen a decir que la ASL no es una mera transferencia de conocimientos, sino un proceso mental en el que el aprendiz genera un sistema autónomo sobre una lengua diferente de la de su L1 a partir de la experiencia y que ese sistema evoluciona formando una cadena de sistemas que se aproximan de forma sucesiva a una L2 que tienen como meta.

#### 4. 1. La hipótesis de la interlengua

Selinker (1972) recogió todos estos supuestos y los reelaboró en un concepto nuevo que llamó “interlengua”. La interlengua se define como un sistema lingüístico interiorizado que evoluciona hacia la L2 y sobre el cuál el aprendiz posee suposiciones. Partiendo de un enfoque mentalista, describe el proceso de aprendizaje como el fruto de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2 que el aprendiz comprueba, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente, y que van reestructurando ese sistema interno y haciéndolo cada vez más complejo.

Según la hipótesis de la interlengua (Griffin, 2005, pág. 106), este sistema interno atravesaría una serie de fases que a continuación explicamos:



##### Fase 1: Lengua emergente

- El aprendiz se expresa con cierta seguridad a través de palabras aisladas y fórmulas, sin analizar su producción.



- Los errores se cometen al azar, pero son predecibles.

### Fase 2: Lengua sistematizada

- El aprendiz entra en un periodo de gran inseguridad y comete muchos errores, pero son sistemáticos.
- Analiza sus conocimientos y empieza a elaborarlos : crea sus propias reglas.

### Fase 3: Lengua estabilizada

- El aprendiz llega a un periodo de mayor corrección en el que domina los elementos de su producción.
- Aunque todavía comete errores, puede comunicarse con éxito y por eso deja de hacer hipótesis en algunas áreas de su interlengua. Se automatiza el uso para diferentes tareas comunicativas.
- Se puede predecir incluso cuándo no habrá errores.

Otra aportación del modelo de Selinker es que, a partir de la observación de los errores que se cometen, identifica cinco procesos básicos de tipo cognitivo que conducen a la formación de las suposiciones de la interlengua.

#### 1. La transferencia de la L1

Se toma un elemento lingüístico de la L1 (palabra, estructura ...) y se usa como si fuera propio de la L2. Se produce, por ejemplo, en la llamada traducción literal y es una de las estrategias más comunes en todos los niveles (Ejemplo : En verano fui al mar → En japonés suele usarse “mar” en contextos en los que en español se usa “playa”).

#### 2. La sobregeneralización de las reglas de la L2

Se aplica una regla de la L2 a todas las situaciones parecidas, traspasando los límites de su uso correcto. Se produce, por ejemplo, cuando el aprendiz hace regular una forma verbal que es irregular (Ejemplo : No sabo francés → La 1ª persona del singular del verbo saber es irregular: “sé”).

### 3. La transferencia de instrucción

A partir de la explicación o la enseñanza formal, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso. Ocurre, por ejemplo, después de aprender la conjugación del Presente de Subjuntivo (Ejemplo: Mi hermana trabaje en un banco → En este caso habría que usar el Presente de Indicativo: “trabaja”).

### 4. Las estrategias de aprendizaje

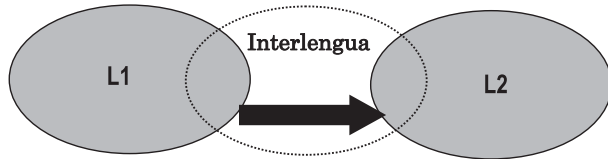
Se intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L 2 y para ello se simplifican las reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos (Ejemplo: Quiero saber más sobre la económica de Latinoamérica → Tal vez por influencia del inglés “economics”, se usa el adjetivo “económico/a” como si fuera el sustantivo “economía”).

### 5. Las estrategias de comunicación

Se emplean para compensar alguna carencia que puede impedir una buena comunicación. Esto se aprecia en la expresión oral cuando el aprendiz concentra su atención, ya sea consciente o inconscientemente, en los aspectos que le parecen más adecuados y a veces descuida los que le parecen menos relevantes o que requieren un esfuerzo que no juzga necesario (Ejemplo : Soy ∅ Japón → Omite la preposición “de” por tratarse de un elemento gramatical, carente de significado, y sólo emplea las palabras que tienen un contenido semántico).

Para Selinker el funcionamiento de la interlengua vendría además determinado por tres cualidades básicas: permeabilidad, dinamismo y sistematicidad. Es permeable porque en todo momento puede sufrir modificaciones; es dinámica porque la experiencia lleva al aprendiz a formular

nuevas hipótesis y a comprobarlas; y finalmente es sistemática porque en cada momento el aprendiz maneja un sistema de reglas que puede ser descrito.



Cuando la interlengua del aprendiz se estanca, es decir, cuando estas tres cualidades dejan de operar en algún punto, se produce la fosilización, un fenómeno que puede aparecer en todos los niveles. Un ejemplo típico puede ser el uso de “la problema” por parte de aprendices que tienen un alto nivel de conocimientos del español y que por ello son conscientes de que se trata de un uso erróneo.

Creemos que el concepto de fosilización es clave en los estudios de interlengua y probablemente para la ASL. Volveremos sobre él mas adelante. Por el momento, baste con esta afirmación de Selinker: “A crucial fact, perhaps the most crucial fact, which any adequate theory of second-language learning will have to explain is this regular reappearance or reemergence in IL productive performance of linguistic structures which were thought to be eradicated.” (Selinker 1972, pág. 216)

A diferencia de lo que ocurre con la L1, en la adquisición de la L2 el éxito no está asegurado

## 4. 2. Nuevas perspectivas

La naturaleza exacta de la interlengua sigue siendo objeto de discusión entre los especialistas. Como no podía ser de otra manera, tanto el punto de partida como los intereses y objetivos de las investigaciones difieren y eso se refleja en el

modelo de interlengua que manejan.

Una primera distinción que se puede establecer enfrenta a enfoques de tipo mentalista frente a otros de tipo cognitivista. El mentalismo recoge de Chomsky la distinción entre “competencia” y “actuación” y la especificidad del conocimiento lingüístico frente a otros conocimientos. Sus defensores, apoyándose en la existencia de una organización modular de la mente, defienden que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos. El cognitivismo, por el contrario, considera que para la adquisición de lenguas empleamos las mismas habilidades que para la adquisición de cualquier otro conocimiento o habilidad : la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y mecanismos de resolución de problemas. Los cognitivistas consideran además que no es posible separar el conocimiento lingüístico de su uso ni del modo en que está representado en la mente : es decir, no separan la competencia de la actuación.

Baralo (2004, pág. 371) reconoce que ninguno de estos enfoques es capaz por sí solo de explicar todos los aspectos que abarca la hipótesis de la interlengua y que resultan difícilmente comparables. Los modelos mentalistas se ajustan mejor a los deseos del lingüista y parecen más adecuados para estudiar el conocimiento lingüístico sin relacionarlo con un contexto concreto de comunicación. Eso permite aislar y controlar mejor las variables lingüísticas que pueden influir en la adquisición. Los modelos cognitivistas, en cambio, se sitúan en la perspectiva del profesor de idiomas y permiten incorporar las variables individuales no lingüísticas en los estudios, recogiendo mejor de este modo la experiencia del aula. Así pues, ambos enfoques ofrecen ventajas e inconvenientes dependiendo de la perspectiva y el objetivo de los investigadores.

A continuación vamos a examinar algunos aspectos de la interlengua que resultan problemáticos y que son objeto de

continua discusión por parte de los especialistas.

#### 4. 2. 1. La transferencia y la permeabilidad

Como ya vimos, el Análisis Contrastivo otorgaba un papel fundamental a la L1: era un filtro por el que pasaba el aprendizaje. Se pensaba que la transferencia era la única causa del error (interferencia negativa) y que sólo la corrección facilitaba el aprendizaje (interferencia positiva). Sin embargo, las investigaciones realizadas en los años setenta demostraron que los errores debidos a la L1 constituían un porcentaje muy reducido. Esto condujo en un primer momento a infravalorar el papel de la L1 en la adquisición y a dar más importancia a los factores innatos o universales. En la actualidad, los estudios de interlengua han devuelto a la L1 y a la transferencia un lugar central en los estudios de ASL.

Para quienes siguen un enfoque cognitivo, la transferencia es una estrategia que se emplea para compensar la ausencia de conocimientos en la L2, especialmente en los primeros niveles de instrucción. Su papel en los procesos de aprendizaje ha resultado ser más complejo de lo que se pensaba. En general, las formas marcadas de la L1, aquellas que aparecen menos, que son menos productivas o tienen una función marginal en el sistema, serán menos transferibles que las no marcadas (Ejemplo: el pronombre relativo “cuyo” frente a “que”). Otro hallazgo ha sido que las semejanzas, y no las diferencias, entre la L1 y la L2 suelen producir más problemas para la ASL (Ejemplo: el género gramatical cuando la L1 y la L2 son lenguas romances).

Los investigadores generativistas han hecho de la transferencia el eje de sus trabajos, ya que consideran que la ASL se produce a partir del dispositivo genético que usamos al aprender la L1 e intentan determinar qué aspectos son comunes (y exclusivos) a ambos tipos de aprendizaje. Un

aspecto central para los generativistas es el posible acceso a los universales lingüísticos: la Gramática Universal (GU). Chomsky defendía inicialmente que lo que diferencia a la interlengua de las lenguas naturales es que esta primera no tiene acceso a la GU, sino es a través de la L1. Para él existiría un periodo sensible en la vida (suele decirse que hasta pubertad) durante el cual ese dispositivo genético es accesible. Sobre este último punto existen posturas bastante dispares.

En cualquier caso, la GU limita el estudio de la interlengua a los principios universales y a la elección de los parámetros preestablecidos. En la GU hay principios invariables, aplicables a todas las lenguas; y parámetros, componentes cuya especificación puede variar de una lengua a otra dentro de unos límites definidos. Un ejemplo de principio universal sería el del orden no casual de los elementos: en todas las lenguas existe un orden determinado (en español no se puede decir: el habla profesor a los alumnos; ni en japonés: ga hanasu sensei gakusei ni). Un ejemplo de parámetro sería el que rige la construcción del sintagma preposicional: para el español la preposición es el elemento inicial (con mis amigos); mientras que en japonés es el último (watashi no tomodachi to).

A nosotros, sin embargo, nos interesa más cómo se enfoca desde el generativismo la consideración de la interlengua como un sistema permeable. Adjèman (1976, pág. 308) define la permeabilidad como la predisposición que tiene la interlengua del aprendiz a aceptar reglas de la gramática de la L1 y a hipergeneralizar las de la L2. Adjèman afirma además que la permeabilidad en la interlengua se manifiesta en el plano sincrónico, cosa que no ocurre en la L1, y que es un rasgo distintivo de este tipo de sistemas. Desde un punto de vista metodológico, piensa que se debe describir la competencia de los aprendices sin tomar en consideración las

situaciones sociales ni tampoco los mecanismos de producción y que el análisis debe desarrollarse en el plano sincrónico.

Este planteamiento ha suscitado algunas críticas. El propio Selinker (Selinker y Lamendella 1981, pág. 367) niega que la permeabilidad sea una propiedad exclusiva de la interlengua y otros autores (Eckman 1994) no ven la necesidad de separar la competencia de la actuación en los estudios de ASL. Desde el campo del generativismo Juana M. Liceras afirma que “ambos sistemas (la interlengua y la L1) son iguales en cuanto a la existencia potencial de permeabilidad, pero no en lo que se refiere a la viabilidad de la misma y a las formas concretas que ésta adopte” (Liceras 1996 pág. 56). Defiende la necesidad de separar la competencia de la actuación en el nivel teórico, pero piensa al mismo tiempo que la fijación de parámetros en la interlengua depende tanto de los datos que recibe el aprendiz, como de su experiencia lingüística previa o el contexto de aprendizaje.

Para esta autora la permeabilidad y la teoría de lo marcado permitirían al aprendiz elaborar unos parámetros propios sobre la base de sus intuiciones y construir así la interlengua como una competencia no nativa.

La interlengua de los aprendices muestra un alto grado de permeabilidad respecto a la lengua materna y las experiencias lingüísticas previas.

#### 4. 2. 2. La sistematicidad y la variabilidad

Se ha podido comprobar que, dependiendo del contexto lingüístico y de la técnica que se emplea para la obtención de datos, éstos pueden variar de una muestra a otra, incluso en el caso de un mismo informante. ¿Por qué ocurre esto? Griffin (2005, págs. 106–113) distingue dos tipos de variabilidad:

1) Variabilidad sistemática

Depende de variables que pueden ser controladas y analizadas objetivamente por el investigador. Generalmente suelen señalarse dos: el contexto situacional (el entorno espacio-temporal, el contenido de los mensajes, las relaciones entre los interlocutores, las intenciones y el ambiente); y el contexto lingüístico (los elementos lingüísticos que ya han aparecido o están presentes en la comunicación). Así pues, es predecible.

2) Variabilidad no sistemática

La aparición de estas variables no puede ser predecida por el investigador y depende del informante. Se han identificado también dos tipos: la variabilidad libre, que se produce cuando el informante intenta usar conocimientos que todavía no ha asimilado y alterna usos que coinciden con los de la lengua meta con otros no coincidentes; y la variabilidad de actuación, debida al estrés, el cansancio o a distracciones.

Todos los autores coinciden en señalar la existencia de variabilidad sistemática en los datos que aportan los aprendices. No obstante, existen grandes diferencias a la hora de identificar las variables que permiten ordenar estos datos y establecer una gradación de los mismos. Tarone (1983) ha señalado tres posturas al respecto:

- La Competencia Homogénea, de Adjêmian (1976, 1982)

Adjêmian intenta dar respuesta a los aspectos más universales de la adquisición a costa de renunciar a las variables individuales y al contexto situacional. Para ello, separa la competencia de la actuación y se centra en el estudio, por un lado, de la transferencia de la lengua materna y, por otro, de los desencadenantes que permiten fijar los parámetros de la lengua meta. La interlengua resultante es invariable (se reduce a reglas) y accesible a



través de la introspección de los propios aprendices.

- La Competencia Dual, de Krashen (1981)

Krashen defiende la existencia de dos módulos de conocimiento diferentes: el aprendizaje, que se ocupa del conocimiento consciente de reglas gramaticales; y la adquisición, que rige el conocimiento inconsciente y que se apoya en intuiciones. Ambos operan por separado: el aprendizaje funciona como base y la adquisición hace posible el procesamiento de la información y la producción. La variabilidad dependerá de si el aprendiz tiene activado o no su módulo Monitor, un dispositivo que pone en contacto el conocimiento consciente con el inconsciente. Sólo se pondrá en funcionamiento cuando: 1) El aprendiz tiene tiempo para editar su producción; 2) El aprendiz presta atención a la forma; y 3) el aprendiz comprende conscientemente las reglas gramaticales.

- La Competencia Continua, de Tarone (1983)

Para Tarone los aprendices, al igual que los hablantes nativos, utilizan variantes lingüísticas y fonéticas cuando la situación o el tema cambian. Este hecho no desaparece nunca, sin importar el nivel de competencia del aprendiz. De este modo, podemos clasificar los estilos de un aprendiz a lo largo de un continuo según el grado de atención que se pone en la producción.

Al hablar es el estilo “vernáculo” o coloquial donde se presta una menor atención a la forma y donde se revelan mejor los usos fonológicos y gramaticales más sistemáticos. En los demás estilos habrá una mayor variabilidad.

No vamos a entrar a realizar una crítica pormenorizada de estas tres posturas ni en la evolución que han experimentado, pero creemos que Krashen y Tarone son coincidentes al señalar que el grado de atención que se presta a la forma tiene incidencia en la variabilidad de los datos que aportan los

aprendices. Adjèman, por su parte, elimina la variabilidad en su análisis de la adquisición, pero incorpora la introspección de los propios aprendices al mismo. Este último aspecto será comentado más adelante.

La interlengua de los aprendices presenta variación sistemática, dependiendo del grado de atención que se presta a la forma.

## **5. El concepto de fosilización**

### **5. 1. Definiciones cambiantes**

La “fosilización” ha sido definida como la tendencia que tienen los aprendices de L2 a conservar en su interlengua usos, reglas o estructuras, que no aparecen en la producción de los nativos de la L2 y que se consideraban erradicados a través del aprendizaje. Todos los autores consultados (Ellis 1990 pág. 52 por ejemplo) consideran que se trata de un rasgo diferencial de la interlengua, pero la realidad es que todavía no existe una descripción clara de cómo se produce ni de cuáles son sus propiedades.

En su primera definición, Selinker (1972, pág. 215) afirma que “los fenómenos lingüísticamente fosilizables son unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa particular van a tender a guardar en su interlengua relacionada con una lengua meta particular sin que importen la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que ha recibido en la lengua meta” (traducción propia). En esta definición no parece que sea un fenómeno permanente y parece referido exclusivamente a las reglas gramaticales. No obstante, Selinker y Lamendella (1981, pág. 217) dicen unos años más tarde: “La fosilización es el cese permanente del aprendizaje de interlengua antes de que el aprendiz haya

obtenido las normas de la lengua meta en todos los niveles de la estructura lingüística y en todos los ámbitos del discurso; y eso a pesar de que manifieste capacidad, oportunidad y motivación para aprender o aculturarse en la sociedad de la lengua meta” (Ídem). En esta ocasión sí que se hace mención a su carácter permanente, pero se hace extensiva a todos los contextos de uso del aprendiz.

Estas dos definiciones de Selinker resultan cuanto menos problemáticas. Se nos ocurren por lo menos cuatro cuestiones que quedan en el aire: 1. ¿Cómo se determina si una estructura está fosilizada o no? 2. Si la edad no importa, ¿porqué no se han descrito casos de fosilización en la interlengua de niños? 3. Si existe un contexto en el que no aparece ese uso fosilizado, ¿ya no podemos hablar de fosilización? 4. ¿Cómo puede determinarse si la fosilización es permanente?

Desde el generativismo se hace una caracterización más restrictiva de este concepto y se define como un fenómeno lingüístico por el que el aprendiz tiende a mantener en su interlengua, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de su L1. Este concepto se combinará con la determinación de qué elementos de la L2 resultan más difíciles para el aprendiz. Para los generativistas los elementos que pertenecen a la gramática central de una lengua no son marcados y son relativamente fáciles de aprender, basta con entrar en contacto con la lengua. Los elementos periféricos, en cambio, son los marcados y requieren un mayor esfuerzo para ser aprendidos. Así pues, el principal trabajo del investigador será determinar cuáles son los elementos marcados de la L2.

Las ventajas de este tipo de estudios resultan evidentes: por un lado, no es necesario probar que el fenómeno se produce en todos los discursos del aprendiz; y por el otro, se circunscribe el fenómeno a los rasgos propios de la L1, lo que le permite controlar mejor las posibles variables. El

inconveniente es que se renuncia a analizar tanto las variables individuales como las originadas por el proceso de aprendizaje.

A partir de un enfoque sociolingüístico de la cuestión, Schumann (1978) nos ofrece uno de los primeros estudios que hay sobre la fosilización en las primeras etapas de la interlengua. Analiza la interlengua de varios aprendices de inglés cuya lengua materna es el español y centra su atención en Alberto, un inmigrante de Costa Rica, que manifiesta desde muy temprano fenómenos de fosilización en estructuras muy concretas, y que parece mostrar un abierto rechazo a aculturarse. Schumann trata de demostrar que la interlengua de su informante se parece a un pidgin, una lengua carente de hablantes nativos que se desarrolla en situaciones de contacto de lenguas por necesidades comunicativas. Es evidente que ambos sistemas se apoyan en procesos como la transferencia y la simplificación. Pero para nosotros, al margen de la posible coincidencia de estos procesos cognitivos, nos parece mucho más interesante su hipótesis de que la fosilización era debida a la distancia social y psicológica que el hablante percibía con sus interlocutores.

Corder ya apuntó la posibilidad de que la aparición de fenómenos de fosilización esté ligada a la percepción por parte del aprendiz de que su interlengua ya está bastante desarrollada para sus propósitos y que por eso mismo, de manera inconsciente, disminuye su motivación para mejorar (Larsen-Freeman 1991. Traducción 1994, pág. 64). Esta apreciación nos parece de gran interés para nuestra investigación, pero no resuelve las dudas que se nos plantean. Adjèman (1976 págs. 314-318) recurrirá a la noción de "estabilización" para hablar de los casos en que un aprendiz emplea de forma regular un elemento lingüístico o una regla, ya sea un uso correcto o incorrecto. Cuando ese uso estable supone una vuelta a un estadio anterior que se creía superado,

hablará de “regresión involuntaria” y si revela que no hay progresos y que el hablante se apoya en su L1, entonces habla de fosilización.

## 5. 2. Producto VS proceso

Con todo, el principal problema no viene de las distintas definiciones que los investigadores nos ofrecen, sino de la dificultad para predecir en qué situaciones pueden aparecer estructuras fosilizadas y la causa que las produce. En efecto, todos los estudios describen la fosilización a posteriori y en situaciones que no son comparables. En esta línea, Long (2003) realiza una crítica del propio concepto de fosilización y hace notar como todos los autores aceptan de alguna manera la fosilización como producto, como un hecho observable, pero que casi ninguno realiza una descripción convincente del mismo como proceso. El propio Selinker parece reconocer estas carencias y en sucesivos modelos (Selinker y Lamendella, 1981) y (Selinker y Han, 2001) introduce también el concepto de estabilización para dar cuenta de “atacos” temporales en el aprendizaje de una L2.

Aunque no hay una clara diferenciación de los dos conceptos, la fosilización parece reservarse para estudios longitudinales de larga duración (entre 2 y 5 años) en hablantes que ya han terminado su etapa de aprendizaje; y se habla de estabilización durante la etapa de aprendizaje para errores que por su persistencia se consideran “fosilizables”. Se apuntan 4 tipos de estabilización (Selinker y Han, 2001 págs. 283–285) :

- 1) Aparición no variante: cuando la persistencia del fenómeno hace pensar que la estabilización y la fosilización forman un continuo.
- 2) Retroceso : cuando reaparecen estructuras ajenas a la L2 que se creían erradicadas durante el aprendizaje.

- 3) Variación inter-contextual : cuando estructuras ajenas a la L2 alternan con formas de la L2, dependiendo del contexto.
- 4) Variación intra-contextual : cuando estructuras diferentes de la L2 alternan al azar con formas de la L2 en el mismo contexto.

Al tomar en consideración el nuevo papel que se asigna a la fosilización, nos viene a la cabeza una nueva pregunta : 5. Si aceptamos que un hablante nativo nunca termina de aprender su propia lengua y que ésta evoluciona a lo largo de su vida, ¿podemos decir que un hablante no nativo puede quedarse estancado de forma permanente pese a usarla?

Long (2003, pág. 521) señala que la noción de estabilización ofrece por el momento muchas más ventajas a los investigadores que la de fosilización: 1) la existencia de fenómenos de estabilización ha sido aceptada por todos los investigadores ; 2) ya no tiene sentido discutir sobre si estos fenómenos son permanentes o no; y 3) pueden ser empíricamente estudiados y comparados. En una línea parecida a la anterior, Lin (2005, pág. 8) defiende, entre otras cosas, la necesidad de indicar el periodo de tiempo que abarca el estudio de los casos y de combinar diferentes métodos—aunque parece conceder más valor a los estudios longitudinales—para elevar la validez de los estudios, todavía escasos. Sin negar que tal vez el concepto de fosilización no resulte en estos momentos muy productivo, nos gustaría llamar la atención sobre dos artículos que pueden ayudarnos a ver con más claridad el papel de la fosilización en la ASL.

Lakshmanan y Selinker (2001) y Lardiere (2003) han mantenido una polémica desde el punto de vista de la Gramática Universal en torno a la interpretación de los resultados de un estudio realizado previamente por Lardiere. En este estudio de 1998 Lardiere había analizado datos recogidos durante ocho años para determinar la interlengua de Patty, una informante de origen chino que llegó a los

EEUU cuando tenía 22 años. Los datos parecen mostrar una estabilización en el uso del pasado que, sin embargo, contrasta con un uso de los sujetos pronominales que se corresponde con el de un nativo. No vamos a entrar en el fondo de la cuestión, pero en estos dos artículos se hacen algunas apreciaciones sobre la interlengua y la fosilización que creemos que son de gran interés.

Lakshmanan y Selinker señalan algunos problemas que se han producido en las investigaciones realizadas hasta ese momento. En primer lugar, que la interlengua es un sistema lingüístico diferenciado que debe ser analizado en sí mismo y no en función de la L1 o la L2, como ha venido ocurriendo en muchos trabajos. En segundo lugar, que desde un punto de vista metodológico, el análisis de la producción oral de los aprendices debería poder ser comparada sistemáticamente con la de los hablantes nativos. Y finalmente, se indica la importancia de poder contar con investigadores bilingües para comprender mejor cómo funciona la interlengua de los aprendices.

Lardiere, por su parte, hace notar que las suposiciones de los aprendices con respecto a las formas estudiadas deben ser muy diferentes de las que tienen los hablantes nativos y que, en cualquier caso, su objetivo es acercar al máximo su dominio de la L2 al input que reciben y no convertirse en una copia del hablante nativo ideal. Afirma también que para comprender cómo se produce la ASL debemos contar tanto con el entorno lingüístico que rodea al aprendiz como con el sistema transitorio que éste va construyendo para acercarse a aquel.

### **5. 3. Un nuevo enfoque de la cuestión**

La lectura de estos dos artículos nos hace pensar que se ha producido una confusión en los objetivos que persiguen la

Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) en general y la hipótesis de la interlengua en particular. Los aprendices de una L2 se apoyan en el input que reciben o que está presente en su entorno lingüístico para construir su propia competencia. Su objetivo no es ser bilingüe ni desentrañar las suposiciones que tienen los hablantes nativos de esa L2 (esta preocupación corresponde más bien al lingüista), sino poder usarla para sus propósitos, generalmente de tipo comunicativo. No existe el nivel bilingüe en ASL. La interlengua del aprendiz reflejará las diversas fases que éste atraviesa en cada momento, pero ese sistema no podrá ser considerado equivalente a la L2 (aunque para el aprendiz sí lo sea).

La interlengua se desarrolló inicialmente para explicar los errores que cometen los aprendices y no para describirlos, como ocurría con el análisis contrastivo. Hemos señalado además que los errores son síntoma de progreso. Así pues, la caracterización de la fosilización como error permanente en la interlengua no tiene sentido, ya que no ofrece ninguna explicación del mismo. En su lugar proponemos considerar la fosilización como una propiedad inherente a la interlengua que debe servir para justificar por qué el sistema de un hablante no nativo no es igual que el sistema de los hablantes nativos.

En primer lugar, la fosilización como producto haría referencia a la imposibilidad psicológica que tienen los aprendices de una L2 de llegar a tener las mismas suposiciones de los hablantes nativos. La causa principal sería la permeabilidad del sistema, que no cesa nunca y que lleva al aprendiz a reestructurar continuamente el sistema. A veces de forma inconsciente se juzga que sobrepasar un determinado nivel de esfuerzo no es necesario y entonces aparecen usos desviados que se consideraban superados, pero que en realidad todavía no habían sido erradicados por completo del



sistema. Otras veces ese uso revelará que se han incorporado usos o elementos que no coinciden con los de los sistemas nativos

En segundo lugar, la fosilización como proceso, en cambio, nos recuerda que las sucesivas interlenguas que construye el aprendiz con sus suposiciones para acercarse a la L2, pueden presentar desviaciones provenientes de su L1, de experiencias previas con otras lenguas o incluso de la propia L2. Si estas desviaciones muestran una cierta persistencia, en el primer y segundo caso hablaremos de fosilización divergente, pero en el tercero, de fosilización convergente. Se trata en ambos casos de desviaciones respecto a la L2, aunque en el tercer caso no podremos hablar siempre de error. En todos estos casos se podría aplicar la noción de estabilización.

Finalmente, la interlengua debe ser estudiada como un sistema independiente de la L1 y la L2 que coincide con el conocimiento implícito que tienen los aprendices de la L2. Consideramos que para poder analizarla es preciso contar con todos los datos a nuestro alcance, incluso con el conocimiento explícito del aprendiz. La ausencia de estos datos ha supuesto una renuncia innecesaria en la ASL. Al mismo tiempo, creemos que es necesario aprovechar las intuiciones sobre la lengua que pueden tener otros usuarios, ya sean aprendices de nivel avanzado, hablantes bilingües o incluso hablantes nativos. Sólo así será posible establecer una comparación entre las intuiciones.

La fosilización justifica que los hablantes no nativos no pueden alcanzar la competencia de un hablante nativo.

## 6. Conclusiones

Hemos visto como el concepto de fosilización, que nació

para explicar uno de los rasgos más definitorios de la ASL, la imposibilidad psicológica de los hablantes no nativos de alcanzar una competencia nativa, carecía todavía de un estatuto claro. Para paliar este problema hemos recurrido a la diferenciación que proponía Long entre la fosilización como producto (una propiedad de los sistemas no nativos) y como proceso (una tendencia en la elaboración de las interlenguas de los aprendices). El nexo entre ambas sería la existencia de una alta permeabilidad en los sistemas no nativos.

La nueva definición de fosilización que proponemos responde a las preguntas que habíamos ido planteando: 1. está ligada al grado de persistencia que ofrezca la desviación en los estudios realizados, que generalmente serán de tipo longitudinal (aunque no exclusivamente); 2. es una propiedad presente en los sistemas no nativos que no se produce en la adquisición infantil; 3. es un concepto teórico ligado a análisis concretos, no a individuos, y su presencia se medirá estadísticamente (puede aparecer en unos contextos y en otros, no); 4. Como ocurre con la interlengua, tampoco es permanente; y 5. se caracteriza por ser permeable, lo que le lleva a reorganizarse continuamente de acuerdo con las necesidades y posibilidades del aprendiz.

Otros aspectos que consideramos importantes son: la necesidad de contar con los datos que aportan de forma consciente los propios aprendices sobre su aprendizaje y con los que puedan aportar otros usuarios; y, como había sido apuntado por Lin, la sustitución de la noción de permanencia por la de persistencia, que nos parece más adecuada a los fines que perseguimos. Estos fines son, en definitiva, que la interlengua tenga capacidad explicativa sobre los procesos de tipo cognitivo que rigen la ASL. Como se ha venido señalando por parte de los autores consultados, todavía son necesarias muchas más investigaciones para poder validar la hipótesis de la interlengua.

Muchas gracias.

## 7. Bibliografía

ADJÈMIAN, C. (1976): “On the nature of interlanguage systems” en *Language Learning*, 26 págs. 297–320

----- (1982): “La spécifité de l’interlangue et l’idéalisación des langues secondes” en J. Guéron y S. Sowley (Eds.) *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*, Vincennes, Université de Paris VIII, págs. 421–439. Traducido en LICERAS 1992

BARALO OTTONELLO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija

----- (2004): “La interlengua del hablante no nativo” en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL págs. 369–389

ECKMAN, F. R. (1994): “The competence–performance issue in second–language acquisition theory: a debate” en Elaine E. Tarone, Susan M. Gass y Andrew D. Cohen (Eds.) *Research Methodology in Second–Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Assoc. Inc. págs. 3–15

ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, University Press

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros

KRASHEN, S. (1977): “The monitor model for adult second language performance” en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*, New York Regents págs. 152–161) Traducido en LICERAS 1992

- LAKSHMANAN, U. Y L. SELINKER (2001): "Analysing interlanguage: how do we know what learners know?" en *Second Language Research* 17 (4) págs. 393-420
- LARDIERE, D. (2003): "Revisiting the comparative fallacy: a reply to Lakshmanan and Selinker, 2001" en *Second Language Research* 19 (2) págs. 129-143
- LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor
- (1996): *La adquisición de lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London, Longman-versión española (1994), Madrid, Gredos
- LIN, YUE-HONG (2005): "Direcciones para los futuros estudios de la estabilización/fosilización" en *red ELE 3* (revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera) <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/lin.shtml> (2008/09/26)
- LONG, M. H. (2003): "Stabilization and fossilization in interlanguage" en Catherine J. Doughty y Michael H. Long (Eds.) *The handbook of second language acquisition*, Blackwell págs. 487-535
- NEMSER, W. (1971): "Aproximative systems of foreign language learners" en *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 9 (2) págs. 115-123
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis
- SCHUMANN, J. H. (1978): *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Rowley-Massachusetts, Newbury House
- SELINKER, L. y Z.-H. HAN (2001): "Fossilization: moving the concept into empirical longitudinal study" en C. Elder et alia (Eds.) *Studies in Language Testing: Experimenting with*

uncertainty, Cambridge University Press págs. 276–291

SELINKER, L. y J. LAMENDELLA (1981): “Updating the interlanguage hypothesis”, en *Studies in Second Language Acquisition* 3 (2) págs. 201–220

SELINKER, L. (1972): “Interlanguage” en *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* 10 (3) págs. 209–231

TARONE, E. (1983): “On the variability of interlanguage systems” en *ARAL (Annual Review of Applied Linguistics)*, Cambridge University Press, 4 (2) págs. 143–163