

La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Angélica Alexopoulou

Universidad Nacional y Kapodistria de Atenas.

aalexop@isll.uoa.gr

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9.

La larguísima trayectoria que ha seguido la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras nos muestra que la necesidad de teorizar no es nueva. Todo lo contrario. El afán por mejorar la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras es tan antigua como su historia. En nuestros días este afán se ha vuelto científico y cuenta con las aportaciones de las ciencias del lenguaje y con los resultados de sus investigaciones. La urgencia de los tiempos modernos en cuanto a aprender más y mejor lenguas extranjeras, debido a los cambios sociales y económicos de la segunda mitad del siglo veinte por un lado y a las expectativas de los profesores de lenguas por otro, han hecho que la ciencia de la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se desarrolle de una manera espectacular en los últimos años.

Bajo este concepto, la adquisición de lenguas extranjeras sigue siendo uno de los grandes “problemas” de nuestras sociedades y campo predilecto de la Lingüística Aplicada, más aún en nuestros días cuando –por una multitud de razones que superan el objeto de este estudio- dicha adquisición-aprendizaje se considera imprescindible.

El interés que desde sus primeros días demostró la LA por la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras condujo a la gestación de una disciplina afín. Nos referimos a la **Lingüística Contrastiva (LC)** que con los trabajos de Charles Fries (1945) y de Robert Lado (1957) dio un empuje considerable a los estudios de adquisición de segundas lenguas basados en el modelo del **Análisis Contrastivo (AC)**.

La Hipótesis del Análisis Contrastivo, que se desarrolló durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, se preocupó por describir las diferencias y las similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, con el objetivo de detectar áreas de dificultad y de predecir, a partir de las diferencias de dichos sistemas, qué tipo de errores cometerán los aprendientes de una determinada lengua segunda. Este modelo defiende que los errores de los aprendientes de una L2 son el resultado de la interferencia con su lengua materna, generada por las divergencias entre las estructuras de los dos sistemas en cuestión. Por el contrario, cuando las estructuras de los dos sistemas presentan similitudes, el efecto sobre el aprendizaje será positivo.

Los resultados de los estudios que se llevaron a cabo durante la siguiente década, que fueron años de ebullición investigadora, condujeron a la puesta en duda y a la superación del modelo del AC, al menos en su *versión fuerte*, que proclamaba la predicción de los errores de los aprendientes de una L2, distinguiéndola de la *versión débil* que pretendía explicar los errores que se cometen como resultado de la interferencia.^[2] El reconocimiento de que los errores de los aprendientes de una segunda lengua no tienen como única fuente la interferencia con su lengua materna, dio lugar a la aparición de un nuevo paradigma científico: el del **Análisis de Errores** que opera examinando los errores atestiguados en la producción tanto oral como escrita de los individuos que aprenden una segunda lengua, con la intención de describir la interlengua de estos aprendientes.

La gran aportación del Análisis de Errores al campo de los estudios de segundas lenguas se concreta en la despenalización del concepto de error y en la certeza, corroborada por los estudios e investigaciones que se vienen realizando durante todo este periodo, de que los errores son indicadores de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo por parte del aprendiente.

Así llegamos a los años setenta y al desarrollo de la **Teoría de la Interlengua** (Selinker, 1972/1991), que supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje.

La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos daría la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente.

1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA INTERLENGUA

El estudio de los errores que se pueden observar en la actuación interlingüística de un grupo de aprendientes de una lengua segunda o extranjera implica tomar en consideración, por lo menos, tres códigos lingüísticos que se ven implicados en el proceso de aprendizaje (James, 1998: 3):

- a) La lengua materna del aprendiente (**LM**).^[3]
- b) La lengua meta que se quiere aprender (**L2**).
- c) La versión que el aprendiente tiene de la L2, esto es, su interlengua (**IL**).

A lo largo de la breve historia de la Lingüística Aplicada se han sucedido varios paradigmas de investigación que han considerado la combinación de distintos pares de los códigos mencionados con el objetivo de describirlos para poder compararlos a continuación. La primera corriente de investigación es el **Análisis Contrastivo** (Fries, 1945; Lado, 1957), que surge a mediados de los años cuarenta y postula que comparando de manera sistemática dos sistemas lingüísticos, en nuestro caso el de la LM y el de la L2, para identificar similitudes y diferencias, se pueden detectar las áreas de dificultad que serían generadoras de errores por parte de los aprendientes de una L2. La segunda corriente, el **Análisis de Errores** (Corder, 1967), que nace en la segunda mitad de los años sesenta, pone en tela de juicio la validez del AC y propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los aprendientes de una L2 comparando su actuación interlingüística con la lengua meta. Esta visión lleva a un replanteamiento tanto del papel de la LM en el aprendizaje de una L2 como del concepto que hasta entonces se tenía del error y de su repercusión en el proceso de aprendizaje. A principios de la década de los setenta, un nuevo modelo metodológico, el **modelo de la Interlengua** (Selinker, 1972), que concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la LM y la L2, viene a completar y a enriquecer al AE pretendiendo dar cuenta de la producción total de los aprendientes, estudiando tanto las producciones idiosincrásicas como las correctas. Aunque la hipótesis de la Interlengua se centra sobre todo en la descripción de las actuaciones interlingüísticas descartando la comparación de dos sistemas lingüísticos (Bley-Vroman, 1983), esta última no puede dejar de ser un instrumento de trabajo, ya que de hecho lo es. Como señala James (1998: 7), el investigador que estudia la Interlengua en su desarrollo no hace más que comparar las sucesivas etapas de este desarrollo.

Volveremos a abordar más detenidamente estos modelos, centrándonos en los principios que han proporcionado el marco teórico del presente trabajo. No obstante, nos gustaría en este punto, adhiriéndonos a la postura de Milton Azevedo (1980:217), dejar constancia de nuestra certeza de que los estudios de la IL pueden clarificar el proceso según el cual los aprendientes interpretan e internalizan las reglas de la L2 y que, por su parte, el método del AE puede ser un instrumento útil para la mejor comprensión de la interlengua.

2. CONCEPTO

Han sido muchos los intentos por elaborar una teoría que explique en su totalidad el complejísimo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Entre las más representativas mencionamos *la hipótesis contrastiva* (Lado, 1957), *la hipótesis de la identidad* (Wode, 1974), *el modelo interaccionista* (Long, 1975), *la teoría del Monitor* (Krashen, 1977, 1983), *el modelo de Aculturación* (Schumann, 1978). Sea cual sea la teoría adoptada, inscrita en cualquiera de las principales corrientes psicolingüísticas,^[4] lo cierto es que todas toman en consideración una realidad aparentemente obvia: el aprendiente utiliza tanto para la producción como para la comprensión de la lengua objeto, aquellos medios que tiene a su disposición en el momento concreto del estadio en el que se encuentra cada vez. Estos medios están sujetos a los conocimientos adquiridos hasta ese momento, en otras palabras, su competencia lingüística se encuentra en una permanente evolución, y es esta evolución la que condiciona cada vez su actuación. Es decir, todas estas teorías se vinculan de una manera u otra con la noción de Interlengua (Vogel, 1995: 23), un concepto que a partir de los años setenta monopoliza el interés de los

investigadores en el campo de la Adquisición de Lenguas Segundas y/o extranjeras.

Según afirman Larsen-Freeman y Long (1991/1994: 63), el término “interlengua” fue utilizado por primera vez por John Reinecke en 1935 en su tesis de maestría *Language and Dialect in Hawaii*. Sin embargo, con el significado que ha adquirido en el seno de la investigación de ASL conoció la popularidad de la que goza hasta nuestros días, gracias a Larry Selinker que utilizó el término, en su acepción actual, en 1969 y luego lo retomó y reelaboró en 1972. No obstante, quien se preocupó por primera vez por la noción del sistema lingüístico no nativo es Corder en su artículo fundacional de 1967. En este artículo, como apunta Selinker (1972/1991: 99), Corder “llama la atención sobre el aspecto provisional del desarrollo de la competencia en una L2”, e, inspirado en la noción de “competencia” de Chomsky, denomina la lengua del aprendiente **competencia transitoria** (Corder 1967/1991: 37), que entiende como un sistema gramatical interiorizado. Asimismo, precisa que se trata del conocimiento que el aprendiente tiene de la lengua objeto en un momento determinado y vincula esta noción con su problemática acerca del concepto de error.^[5] El mismo Corder, en 1971, replantea el tema de la lengua del alumno, para considerarla esta vez como un tipo de **dialecto idiosincrásico**, que comparte con otros dialectos caracterizados como idiosincrásicos (el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño que aprende su lengua materna) el rasgo común de que todos presentan desviaciones. Sin embargo, la idiosincrasia de los que aprenden una segunda lengua es de otra naturaleza, puesto que este dialecto, aunque posee una gramática que puede ser descrita mediante un conjunto de reglas, no es una “lengua” “en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social” (Corder, 1971a/1991: 67); dicho de otra manera, la lengua que utiliza el hablante no nativo (HNN) no pertenece a ninguna comunidad lingüística.

Refiriéndose al mismo concepto, Nemser (1971) lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta; de ahí que lo denomine **sistema aproximativo**. Estos sistemas aproximativos, que tienen sus propias características, son internamente estructurados y difieren tanto de la LM como de la L2. En palabras del mismo Nemser (1971/1991: 52) se define como:

El sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

Se trata de los sucesivos estadios de un continuo que el aprendiente debe atravesar en su intento por aproximarse a la meta final. Cada uno de estos estadios constituye un sistema organizado estructuralmente, y está regido por reglas que en general comparten los aprendientes, que en una situación de contacto dada, se encuentran en la misma etapa de dominio. La evolución de estos sistemas depende de variables individuales, sociales y/o didácticas.

En una publicación de 1969, que amplía en su famoso artículo de 1972, Selinker, adaptando el término de Weinreich “interlingual” (Brown, 1994: 203), introduce el término **Interlengua**— que terminó siendo el mayoritariamente aceptado hasta nuestros días— para referirse a las etapas por las que pasan los aprendientes de una segunda lengua. Selinker (1972/1991: 83-84) define el concepto de Interlengua de la siguiente manera:

Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos “**Interlengua**” (IL) a este sistema lingüístico.^[6]

Teniendo como punto de partida la *estructura latente del lenguaje* propuesta por Lenneberg (1967),^[7] Selinker formula la hipótesis de la existencia de una *estructura psicológica latente*, y defiende que es esta estructura la que es activada por la gran mayoría de los alumnos de una L2 en su intento de expresión significativa, entendiendo por expresión significativa la situación del individuo que quiere expresar en la lengua que está aprendiendo significados que posee previamente. Dentro de esta hipotética estructura psicológica latente se dan las *identificaciones interlingüísticas*,^[8] uno de los conceptos relevantes para el modo en que los adultos aprenden una L2,^[9] puesto que constituyen el enlace psicológico entre los tres sistemas lingüísticos (LM, L2, IL).

Los tres términos que hemos esbozado abordan el fenómeno del sistema lingüístico no nativo desde tres enfoques distintos,^[10] y las distintas denominaciones reflejan las características más representativas que lo identifican:

†El de Nemser da énfasis a la perspectiva lingüística y caracteriza la lengua propia del aprendiente como “desviante”. Su punto de mira es la lengua meta hacia la cual se van aproximando los sucesivos estadios que atraviesa el alumno.

†El de Corder da énfasis a la perspectiva sociolingüística, acentuando el carácter inestable y transicional del sistema no nativo. De ahí que lo denomine también “dialecto transicional”.

†El de Selinker da énfasis a la perspectiva psicolingüística, subrayando su estatus de sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta.

Una de las diferencias entre los tres enfoques se concreta en el hecho de que el concepto de Interlengua pueda ser percibido desde dos puntos de vista aparentemente opuestos: como un *continuum* interlingüístico (Corder, Nemser) y como un *estadio* dado del desarrollo del aprendizaje (Selinker).

Vista como un continuo, la Interlengua se contempla como una evolución mediante sucesivos estadios cuya complejidad se va incrementando. Corder critica a Selinker por no haber reconocido esta propiedad de la interlengua. Según Corder (1981: 89-90), la Interlengua no es un simple proceso de reestructuración a partir de la LM, sino un sistema dinámico y creativo, similar al del niño que adquiere su LM.

Por su lado, Selinker (1992: 226) cree que uno de los problemas cruciales en que se deben centrar los estudios de la IL es el fenómeno de la fosilización. Motivo por el cual no está de acuerdo con la naturaleza transicional que Corder adjudica al sistema no nativo, porque ignora la realidad de la fosilización. Por otro lado, Selinker defiende que es muy difícil demostrar que cada estadio de la IL se distingue del posterior de manera clara.

Creemos que el hilo conductor es común para los dos puntos de vista, ya que, en definitiva, el continuo interlingüístico se conforma de la sucesión de estadios conforme el aprendiente va construyendo una gramática interna sobre la base del *input* que recibe.^[11] Esta construcción evoluciona en un proceso de aproximación hacia la L2.

Sea cual sea la perspectiva desde la cual nos aproximemos, la gran aportación de todos estos estudios es el hecho de que el sistema lingüístico no nativo se haya reconocido como un lenguaje independiente, con sus propias peculiaridades y características. Estos estudios, que contribuyeron al mejor entendimiento del sistema lingüístico del aprendiente y del proceso de aprendizaje, abrieron paso a un cambio de orientación metodológica tanto en la teoría como en la práctica.

3. PROCESOS SUBYACENTES

Nos hemos referido al concepto de *estructura psicológica latente*, que en la teoría de Selinker ocupa un lugar predominante. Algunos de los fenómenos que se ponen de manifiesto en el aprendizaje de lenguas se pueden explicar por la existencia de unos procesos psicológicos subyacentes en el comportamiento interlingüístico, que entran en relación con la estructura psicológica latente.

Selinker sugiere que a partir de los datos observables de la IL se pueden observar cinco procesos principales, situados en la estructura psicológica latente. Se trata de procesos psicolingüísticos que subyacen a la producción de la IL, son centrales en la adquisición de lenguas segundas y son los que originan los elementos fosilizables (Selinker, 1972/1991: 84). En la Teoría de la IL de Selinker el concepto de *fosilización* es fundamental; se refiere a la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida. El hecho de que los fenómenos fosilizables en la interlengua no se erradican nunca y otros reaparecen regularmente, conduce a Selinker a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas mencionadas, “están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización” (*op.cit.*, 90).

Los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización son los siguientes:

1. **La transferencia lingüística:** cuando se observa que la fosilización es el resultado de la influencia de la LM.
2. **La transferencia de instrucción:** cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
3. **Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda:** reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para internalizar el material lingüístico. Un ejemplo de estrategia de aprendizaje es la memorización de las nuevas estructuras.

4. **Las estrategias de comunicación en la lengua segunda:** si la fosilización es el resultado de las técnicas que utiliza el alumno en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente. Un ejemplo de estrategia de comunicación es la reducción de la L2 a un sistema más simplificado.[\[12\]](#)
5. **La hipergeneralización del material lingüístico de la L2:** cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta.

Además de estos cinco procesos centrales, Selinker (*op.cit.*, 89) señala otros de menor importancia, como por ejemplo, *las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones afines, el aprendizaje de holofrasas o la hipercorrección.*

De lo anteriormente expuesto, se hace evidente que el Análisis de Errores puede aportar información acerca de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje, proporcionándonos un conocimiento más profundo de dichos procesos mediante la determinación de las causas que originan las oraciones desviadas de la interlengua de los aprendientes. Estos procesos nos servirán como uno de los marcos teóricos a la hora de determinar la taxonomía en la que nos apoyaremos para explicar los errores de nuestros informantes.

4. CARACTERÍSTICAS

Como hemos visto, el concepto de IL está integrado por una serie de características internas que constituyen sus rasgos fundamentales e intervienen en su proceso de construcción. Dichas características se pueden resumir en la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad; a continuación, pasamos a delimitarlas conceptualmente en líneas generales.

4.1. FOSILIZACIÓN

Como hemos visto, Selinker ha demostrado que el desarrollo de la IL puede verse afectado por el fenómeno de la fosilización. Según este estudioso, la estructura superficial de las oraciones de la IL que presenta elementos fosilizables puede explicarse a partir de los procesos de la estructura psicológica latente.

La fosilización es el fenómeno por el cual se conservan en la IL elementos desviados, como consecuencia de una situación de “estancamiento”. Este fenómeno tiene lugar antes de que el aprendiente llegue a un estadio de comportamiento máximo respecto al conocimiento de la lengua objeto.

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una L0 dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0 [...] Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. (Selinker, 1972/1991: 85)[\[13\]](#)

La reaparición de tales elementos cuando se creían erradicados da lugar al fenómeno de la **regresión**[\[14\]](#) parcial o total a un estadio anterior de la IL. La regresión o *backsliding* se observa en hablantes con niveles aceptables de comunicación. Los errores generados por este proceso se denominan **fosilizados** y sus causas se suelen atribuir a factores diversos: suelen producirse bajo situaciones psicológicas especiales, por ejemplo, cuando el hablante “se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación” (Selinker, *op.cit.*, 85). Otras posibles causas que se han identificado son: la falta de motivación[\[15\]](#), la falta de deseo de aculturación,[\[16\]](#) la edad, el *input* limitado, etc.

Por otro lado, los errores fosilizables reaparecen alternativamente hasta las últimas etapas de aprendizaje (Vázquez, 1991: 140) y se deben a la incapacidad de aplicar las reglas que de hecho se conocen. En otras palabras, no dependen de variables afectivas (cansancio, descuido) como los fosilizados.

Como lo hemos señalado en el capítulo 1.1.2., los elementos fosilizables proceden de los procesos de la estructura psicológica latente. Uno de estos procesos, que origina la fosilización, es la transferencia.

4.2. TRANSFERENCIA

La transferencia se vincula estrechamente con el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una L2. Ha sido durante décadas una de las nociones centrales en el proceso de adquisición de L2 y ha preocupado a investigadores y docentes, cuya interpretación varía según el punto de vista adoptado.

Según la teoría conductista y el Análisis Contrastivo, se trata de un mecanismo que se asocia con la influencia de los hábitos adquiridos de la lengua materna o de otras lenguas que han sido aprendidas en el pasado, y consiste en trasladar los ítems o estructuras de la lengua conocida a la lengua meta. Desde este punto de vista, la adquisición de una lengua extranjera se ve obstaculizada por la **interferencia (IF)** o transferencia negativa de estructuras de la LM. Para el AC éste es el mecanismo responsable de los errores cometidos por los HNN. En el caso en el que las estructuras de las dos lenguas no presentan diferencias, la transferencia es positiva y en ese caso hablamos de **defacilitación**.

La comprobación de que existen procesos cognitivos, en cierta medida universales, minimizó el papel de la LM. Durante los últimos años resurgió el interés por la transferencia, pero esta vez vista como un mecanismo cognitivo de selección,^[17] y no como transferencia mecánica de los hábitos de la L1 a la L2. Se entiende como una de las estrategias de aprendizaje que el alumno pone en marcha para compensar sus carencias.

Desde el punto de vista de la Teoría de la Interlengua y bajo la influencia de los estudios de Selinker, la transferencia se entiende como un proceso psicológico subyacente en un comportamiento concreto, y es uno de los procesos que originan los elementos fosilizables.

Corder, por su parte, en muchos de sus trabajos (1967^[18], 1978^a^[19], entre otros), subrayó el papel positivo de la lengua materna, un papel que puede llegar a facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual supuso un giro tanto en la teoría como en la metodología, ya que cambió la perspectiva de los estudios, una vez reconsiderados los conceptos de transferencia y, por consiguiente de error, abriendo así el camino para la configuración del modelo de AE y del concepto de Interlengua.

4.3. SISTEMATICIDAD

La sistematicidad se refiere a la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución. En cada una de las etapas que atraviesa a lo largo del proceso de construcción de su IL, el aprendiente posee un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta. Se trata de reglas lingüísticas y sociolingüísticas construidas a partir de procesos y estrategias (Frauenfelder *et al.*, 1980: 47). En otras palabras, es un sistema lingüístico con una gramática propia, cuyas oraciones, que se consideran desviadas desde el punto de vista de la gramática de la L1, son correctas desde el punto de vista de la lengua del aprendiente.

Desde su artículo fundacional de 1967, Corder subraya esta propiedad de la IL. El hecho de que los errores sean sistemáticos demuestra la existencia de un programa interno (*in-built system*) regido por reglas. Desde esta perspectiva se entiende mucho mejor la dicotomía *errores sistemáticos–no sistemáticos* propuesta por este estudioso, que abordaremos en el capítulo 1.2.

Es éste un concepto en el que existe un consenso, diríamos unánime, por parte de los investigadores: Nemser (1971/1991: 52) habla de un sistema “estructurado internamente”, “distinto tanto de la L1 como de la LO”; en ningún caso se trata de una mezcla de los dos sistemas, que harían de él un híbrido, sino de un sistema lingüístico independiente con su propia consistencia. Selinker, por su lado, también subraya en su artículo de 1969 que el comportamiento del HNN es “altamente estructurado” y que se debe enfrentar como un sistema y no como una “colección aislada de errores” (1992: 231).

Por otra parte, es esta propiedad la que nos permite describir el sistema lingüístico no nativo a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la lengua meta (Corder, 1971^a/1991: 67), lo que nos proporciona los medios para interpretarlo. Consideramos este aspecto muy importante para nuestro estudio, porque, como dice Corder (1973/1992: 266), quien asentó las bases del Análisis de Errores:

La clave para el análisis de errores es la naturaleza sistemática de la lengua y, en consecuencia, de los errores. Nadie emprendería la tarea, a menos que trabajara sobre esta suposición.

4.4. VARIABILIDAD

La sistematicidad de la interlengua es relativa, dado su carácter inestable que surge de su transitoriedad. La inestabilidad, que es la característica por excelencia del dialecto transitorio, demuestra la naturaleza dinámica de un proceso que está en constante movimiento. Un sistema lingüístico en proceso de construcción no puede ser estable.

Se ha comprobado que la actuación de los individuos que aprenden una segunda lengua no es invariable. Es decir, el hecho de que un aprendiente haya adquirido una estructura, sea morfológica, sintáctica, fonológica, léxico-semántica o discursiva en un determinado momento, no significa que sea capaz de utilizarla en cada momento y en todos los contextos. Por otro lado, su constante exposición a nuevas estructuras incrementa la complejidad del proceso. La variabilidad, por lo tanto, se refiere a esos casos en los que el aprendiente utiliza dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico con una sola realización.

La variabilidad puede ser:

- a. Sincrónica alternando formas correctas e incorrectas en la misma etapa y en este caso hablamos de “variación libre”.
- b. Regida por reglas en un proceso de reestructuración progresivo para dar paso a otra etapa. En este caso hablamos de “variabilidad sistemática” (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994: 78-85; Frauenfelder *et al.*, 1980: 47), en la línea del sociolingüista norteamericano Labov (1972). La inestabilidad, por lo tanto, es indicio de progreso, necesaria para que la IL no se fosilice.

Son muchas las explicaciones que se han dado sobre la variabilidad. Las variables tanto individuales como contextuales pueden ser factores determinantes. Sobre el primer tipo de variabilidad, por ejemplo, se ha demostrado que las propias actividades didácticas y las distintas exigencias de éstas pueden determinar la variabilidad en la actuación de los aprendientes. Hay actividades que exigen del aprendiente que dirija su atención a la forma, otras le piden que esté más atento al mensaje; en algunos casos, el contexto puede proporcionarle mayor cantidad de información; en otros, la presión del tiempo puede ser un factor negativo.

Para Corder (1976/1981) la variabilidad en las características de la interlengua de los aprendientes de una lengua extranjera puede deberse a la inconsistencia de los datos, a la variedad de hipótesis heurísticas acerca de las reglas de la L2 y al tratamiento pedagógico.^[20]

4.5. PERMEABILIDAD

Para Adjémian (1982/1991: 249), la permeabilidad es la violación por parte del aprendiente de la sistematicidad interna de la gramática de su IL. Este fenómeno de penetración de otros sistemas de reglas (de la L1 por ejemplo) en la IL explica las *hipergeneralizaciones* de reglas de la L2. Adjémian, partiendo del postulado de que un modelo de análisis de la IL debe diferenciar *competencia* de *actuación*, con el objetivo de determinar el grado de idealización del modelo, considera que la permeabilidad es una propiedad de la gramática de la IL, situada en el plano de la competencia, y da cuenta de la variabilidad de ésta en un estado sincrónico.

Liceras (1986) define el concepto de fosilización como el resultado de la permeabilidad permanente, y discute la idea de Adjémian de que la permeabilidad sea una propiedad específica de la gramática no nativa, defendiendo, junto con otros investigadores,^[21] que se manifiesta también en la gramática de la LM. Vista así, la permeabilidad reflejaría la variabilidad de la IL a nivel diacrónico.

Recapitulando y antes de abordar el capítulo en el que nos ocuparemos del concepto de error, podríamos, para resumir las características de la IL, intentar una definición que incluya los rasgos más sobresalientes:

Dialecto transitorio, necesariamente sistemático, dinámico y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona hacia estadios cada vez más complejos.

ANEXO

[1] Publicado en Alexopoulou, A. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones Clásicas, 2005. 7-30. Para las referencias bibliográficas, referirse al volumen completo.

- [2] La distinción entre *versión fuerte* y *versión débil* fue establecida en 1970 por R. Wardhaugh en su artículo "The contrastive analysis hypothesis" (traducción española en Licerias 1991).
- [3] Además de la LM se implican las demás lenguas segundas que eventualmente han sido adquiridas anteriormente.
- [4] Baralo (2004) destaca tres grandes corrientes teóricas de adquisición de una lengua extranjera: la conductista, la mentalista y la cognitiva.
- [5] Este vínculo se desarrolla en el capítulo 1.2.1.
- [6] El remarcado es nuestro.
- [7] La *estructura latente del lenguaje* constituye la base de la Teoría de la Maduración de Lenneberg. Esta estructura es parte de la Gramática Universal, a diferencia de la *estructura psicológica latente* de Selinker, que no supone un programa genético.
- [8] *Interlingual identifications*: Son, según Weinreich (1953: 7), las identificaciones que el individuo bilingüe realiza en una situación de contacto. Selinker desarrolla, poniendo especial énfasis, el papel que desempeña este concepto en su libro publicado en 1992.
- [9] Selinker apunta que "adulto" quiere decir mayor de doce años y cita a Lenneberg para apoyar esta decisión.
- [10] Aunque éstas son las denominaciones que han recibido mayor aceptación, no son las únicas. Mencionamos a título indicativo: El *compromise system* de Filipovic (1971) y la *langue intérimaire* de Raabe (1974) citados en Vogel (1995:32, 33), el *Sistema intermediario* de Porquier (1974) citado en Fernández (1997: 19), el *systeme approché* de Noyau y la *interlingua* de James citado en Corder (1976/1981: 66).
- [11] Hemos optado por no traducir los términos anglosajones, dado que, gracias a su mayor precisión, se utilizan de manera generalizada en el ámbito científico.
- [12] Selinker (*op.cit.*, 88) considera la simplificación una estrategia de aprendizaje, pero, a nuestro modo de ver, se trata de una estrategia de comunicación, puesto que es una operación que el aprendiente pone en marcha para hacer frente a una situación comunicativa.
- [13] El remarcado es nuestro.
- [14] Adjémian (1982) la caracteriza de "involuntaria".
- [15] Corder (1976/1981: 73-74) defiende que el desarrollo de la IL del HNN se detiene cuando su capacidad lingüística ha llegado a un estado que le permite comunicarse adecuadamente con los HN.
- [16] Según Schumann (1976) la falta de deseo de aculturación puede crear una IL que comparta rasgos con las lenguas *pidgin*, debido a la distancia social percibida por el hablante.
- [17] "El uso de la información de la lengua nativa en la formación y la estructura de la IL es claramente un **proceso de selección**". (Selinker, 1992: 207). El remarcado es nuestro.
- [18] "Es evidente que la posición que hemos tomado aquí es la de que el conocimiento por parte del alumno de su lengua materna **le facilita** la tarea y que los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje". (Corder, 1967/1991: 40). El remarcado es nuestro.
- [19] En 1978^a, Corder (recogido en 1981: 98-99) vuelve a referirse a la noción de "facilitación" que opone a la de "interferencia" o "inhibición". Sin embargo, como él señala, el fracaso para la facilitación no es siempre equivalente a "interferencia" o "inhibición".
- [20] Para una revisión sobre el concepto de variabilidad véase Tarone (1983/1991).
- [21] Véase Selinker y Lamendella (1978) y Arditty y Perdue (1979).