

# Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores

**Jorge J. Sánchez Iglesias**  
*Universidad de Salamanca*<sup>1</sup>  
jsi@usal.es

Sánchez Iglesias, J. (2011). Entre la fosilización y la evaluación: viejos y nuevos aprovechamientos de los errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 81-97.

## Resumen

El estudio de los errores ha contribuido de forma esencial a que los Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas se hayan establecido como un campo de estudios autónomo y delimitado, en el que importan tanto la descripción de los sistemas no nativos como la explicación de los fenómenos particulares que caracterizan el proceso de adquisición. Los errores se convierten en manifestaciones que interesan tanto a investigadores como a docentes de L2. Ahora bien, es posible que sus perspectivas presenten diferencias (como parece ocurrir con fenómenos como la fosilización y en actuaciones o ámbitos como la evaluación), sobre las que pretendemos reflexionar en este trabajo.

## Palabras clave

Errores, Fosilización, Dificultades de aprendizaje/adquisición, Evaluación

## Abstract

The study of errors has contributed to establish Second Language Acquisition Studies as an autonomous research endeavour, aimed to describe non-native linguistic systems and to explain particular phenomena characterizing the acquisition process. Errors, as manifestations of non-native systems, interest both SLA researchers and L2 teachers, but they have different and sometimes conflicting perspectives (for example, when fossilization or assessment issues are considered), on which we will focus in this paper.

## Keywords

Errors, Fossilization, Difficulties in learning/acquiring a foreign/second language, Assessment

## 1 Introducción

La lectura del trabajo de Pérez Ruiz en este número nos proporcionan una estupenda oportunidad (que agradecemos a la editora de la Revista) para compartir algunas de nuestras reflexiones sobre dos aspectos que merece la pena (o se deben siempre) tener en cuenta a partir de los estudios centrados en los errores, o en relación con ellos. Más en concreto, nos referimos a un fenómeno concreto, aparentemente característico de la adquisición de segundas lenguas (ASL), la fosilización, y de un ámbito de actividad cercano, el de la evaluación.

---

<sup>1</sup> El autor integra la Unidad de evaluación lingüística de los cursos internacionales de esta universidad.

De manera más concreta, en el caso de la evaluación se trata más bien de reflexionar sobre algunas de las posibilidades para vincular dos ámbitos de investigación, la descripción de la interlengua, por una parte, y su evaluación, por otra, que no deberían estar tan lejanas en la medida en que se centran en el mismo objeto, esos inestables sistemas no nativos, por lo que es factible plantearse que haya zonas de mutuo interés y de recíproca aportación.

El interés por referirnos a la fosilización deriva de que tal vez sea uno de los aspectos cuya mención más nos ha llamado la atención en el trabajo de Pérez Ruiz, en la medida en que refleja algunas de las dificultades vinculadas a este concepto, entre las múltiples incertezas que la rodean para los investigadores y la necesidad de los docentes de catalogar algunos rasgos resistentes a la instrucción. La cuestión más interesante es saber si estas distintas aproximaciones van camino de convertirse en un espacio de fractura entre unos y otros.

## **2 Errores y evaluación**

Como anticipábamos, la vinculación entre errores y evaluación parece evidente: se evalúa, en buena medida, en virtud de los errores cometidos y la gravedad de los mismos, operacionalizado mediante un procedimiento de resta (por más que, en los últimos tiempos, tendamos a especificar en términos positivos de los candidatos/informantes pueden hacer, tal y como ocurre en los “can-do statements” o en los propios descriptores del MCER).

La vinculación sin embargo, no parece tan evidente en el caso de la investigación adquisicionista, o no mucho más allá de las configuraciones históricas. En efecto, tanto los Estudios de ASL como la Evaluación coinciden en varios aspectos. Por ejemplo, ambas son áreas que han experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas, ganando autonomía en virtud de su especialización y de su empirismo. Y, en la medida en que están vinculadas al manejo de datos, en muchos casos mediante herramientas estadísticas, se han convertido también en un ámbito de iniciados, “con jerga y números”. Y de esa manera, además, ámbitos (relativamente) menos vinculados al aula (aunque en este caso tengamos más bien presente el caso de la evaluación certificativa de “alto nivel”). Y si no parece evidente la vinculación, menos aún la posibilidad de interrelación e interacción entre ambas disciplinas, más allá de las coincidencias señaladas.

Sin embargo, es importante señalar en ese sentido cómo el Coloquio de la ILTA que se celebrará en el año 2012, con el título general de *Assessment and Learning*:

*Bridging Diverse Disciplines and Domains*, tiene entre sus áreas temáticas la siguiente: "Potential applications of theories, innovations and practices in other disciplines (e.g., SLA, psycholinguistics, cognitive psychology, educational measurement) to language assessment". Asimismo, son varios los autores que han señalado la necesidad de vincular en la medida de lo posible los ámbitos de la ASL y de la evaluación. En este sentido resultan todavía del mayor interés los trabajos recogidos en Bachman & Cohen (1998), que sigue constituyendo un trabajo de referencia ineludible al respecto. En el mismo se ofrece esta tabla de las diferencias entre los ámbitos referidos:

	SLA research	LT research
Research perspective	Longitudinal view of interlanguage development.	"Slice of life" view of language ability at a given stage of development, with reference to a given norm or standard of language use
Focus of research	Antecedents of interlanguage ability: factors and processes that affect or are part of language acquisition, e.g., contextual features, learner characteristics, processes.	Results of language acquisition: components and strategies that are part of language ability, e.g., grammatical competence, pragmatic competence, strategic competence.
Goals of research	To develop and empirically validate a theory of SLA that will (1) describe how SLA takes place and (2) explain why SLA takes place.	(1) To develop and empirically validate a theory of language test performance that will describe and explain variations in language test performance; and (2) to demonstrate the ways in which language test performance corresponds to nontest language use.
Research methodology	Variety of research approaches: discourse analysis, case studies, ethnography, experimental, quasi-experimental, ex post facto correlational	

Vamos a referirnos en este epígrafe, siquiera de manera rápida y como primera aproximación, a tres aspectos en los que los vínculos de la investigación adquisicionista/aplicada con la evaluación nos parecen más evidentes o más interesantes de cara a la investigación futura: la evaluación como garante de la investigación; el interés común por la variabilidad; y el espacio para la incorporación en la evaluación de propuestas derivadas de enfoques alternativos.

Ya nos hemos referido anteriormente a cómo, en buena medida, uno de los fundamentos más evidentes para el desarrollo de los Estudios de ASL se encuentra en el empirismo, y en ese sentido se pueden encontrar afirmaciones explícitas (Larsen-Freeman 2000, por ejemplo), de la misma manera que se encuentran de la desvinculación del ámbito de la lingüística aplicada (Gass y Schachter 1989). Y lo cierto es que en torno a la obtención de datos hay toda una línea de literatura, que abarca desde defensas más o menos explícitas de un procedimiento (Ortega e Iberri-Shea 2005 sobre los estudios longitudinales, que constituyen la metodología por excelencia de los ASL, vid. *infra*) hasta presentaciones y revisiones de modelos variados (Gass y Mackey 2007). Pero siempre ha planeado la cuestión de la fiabilidad de los datos. En realidad, es una preocupación tan antigua como las primeras fundamentaciones empíricas, en el marco del Análisis de Errores, con las garantías sobre el corpus que ya establecía Corder (1973).

La cuestión es saber si toda la investigación empírica se ha desarrollado sobre unas bases de selección adecuadas o si se han garantizado suficientemente los parámetros de selección del material. En realidad, es perfectamente plausible plantearse una serie de preguntas a propósito de todos los informantes cuyos datos integran un corpus: ¿Conseguirían todos encajar en el mismo nivel? ¿Presentarían esos resultados una dispersión mayor o menor? Dicho en otros términos, ¿aprobarían el examen todos con notas situadas en una misma franja? ¿tendrían más o menos los mismos resultados? En muchas ocasiones, no lo olvidemos, se selecciona un conjunto de individuos por pertenecer a una misma clase o grupo, como si esa fuera una condición suficiente para garantizar su adecuación o idoneidad como informantes, que lo debe ser de cara a asegurar la homogeneidad de los datos. Y si algo sabemos *todos* los docentes es que los integrantes de un grupo de clase suelen caracterizarse por su variedad, cuando no por sus evidentes desequilibrios. De esa manera, se repite demasiado a menudo la sensación de que la selección del corpus no siempre está garantizada, por lo que los resultados de la investigación son discutibles, difíciles de replicar y por tanto dudosos. Y no parece haber ningún tipo o modelo de toma de datos que permita minimizar el proceso y las garantías en la selección de los informantes en cuanto al nivel de adquisición. Por esa razón, parece más que razonable servirse de criterios anclados en procedimientos de evaluación para conseguirlo. Y así, otro de los ámbitos en los que la vinculación debería ser evidente, por lo demás, es considerar el hecho de que la evaluación debería ser siempre un garante de los estudios adquisitivos (algo que, lamentablemente, no siempre sucede, a pesar de que el

problema haya sido más que expuesto en distintos trabajos, como Douglas 2001, por ejemplo).

A la luz de lo que hemos expresado hasta el momento, se podría suponer que implícitamente estamos realizando una declaración en pro de los datos tomados de formas de examen. Ello, claro está, podría plantear problemas, como por ejemplo en relación con el nivel de monitorización con el que se produce. Y sin embargo, al menos, es cierto que se trataría de un conjunto de datos de producción, mucho más de lo que se puede decir de otros estudios, en los que se pretende el acceso a la competencia sobre un determinado elemento lingüístico a través de procedimientos controlados. Aunque luego esa competencia no se demuestre en la actuación, lo que (nos) sume a otros en la perplejidad. En cualquier caso, es hora de que se plantee la utilidad de esos datos tomados de exámenes. En ese sentido, no estaría de más empezar a construir corpus con los muchos datos que tenemos. Valga al respecto la reclamación realizada por Baralo (2010):

Ya existen grandes cantidades de textos producidos por personas que usan el español como lengua segunda o extranjera y que comparten una serie de variables que permitirían su comparación analítica, pero no están disponibles. Por ejemplo, se podrían poner a disposición de la comunidad investigadora todos los exámenes escritos de los DELE —Diploma de español como lengua extranjera— que conserva la Universidad de Salamanca desde hace ya casi dos décadas, con dos convocatorias anuales en los diferentes continentes.

En la introducción del volumen editado por Bachman y Cohen (1998), se establecían dos áreas en las que la mutua iluminación de estos campos sería de gran interés: “describing and explaining variability in language acquisition (ASL) and test performace (LT)”. En efecto, la variabilidad constituye uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos (en la práctica docente, en la investigación y en la evaluación), y que más difícil resulta gestionar en la medida en que no siempre es posible saber dónde termina el fallo y dónde empieza la variabilidad sistemática.

Tal vez uno de los aspectos más interesantes del artículo de Pérez Ruiz reside en el hecho de que se centra en datos procedentes de la lengua oral. Y en ese sentido son bienvenidos este y todos los que se centren en ese nivel de lengua, en la medida en que, hasta la fecha, la mayoría de los estudios vinculados, más o menos indirectamente a los errores, se han centrado en el uso escrito. Es probable que en esa tendencia hayan prevalecido las razones de oportunidad y facilidad para la recolección, transcripción (en los casos en los que se hace necesario) y manejo de los datos. Pero no cabe duda alguna de que siguen faltando investigaciones derivadas de la lengua oral. De hecho, el aumento de estudios centrados en este nivel puede ser

especialmente clarificador, por ejemplo, para demostrar la estabilidad de nuestras clasificaciones de errores. Asimismo, y hasta donde llega nuestro conocimiento, siguen faltando datos y estudios en los que se dé cuenta de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita en el caso de ASL (al estilo, por ejemplo, de lo que Biber 1988 supone para la descripción del inglés como L1). Claro que dicho estudio sería relativamente difícil de plantear, por las dificultades para recabar datos "equivalentes" de ambos medios: no siempre puede garantizarse un acceso equiparable a ambas modalidades de lengua, o, al menos, a la producción en ambas modalidades (con la excepción, tal vez, de esos corpus derivados de exámenes a los que nos referíamos antes). Pero resulta un objetivo del mayor interés, considerando además la posibilidad de desglosar los componentes que se evalúan habitualmente en las pruebas, para comprobar las distancias o disimetrías que se presenten en el uso oral o escrito de determinados rasgos lingüísticos o pragmáticos.

En buena medida, el crecimiento del campo de estudios de la ASL se puede comprobar mediante distintos índices. Por una parte, la presencia de muy variadas introducciones a la disciplina. Por citar solo algunas de las más recientes, destaca Ortega (2009a) que, además, realiza otra interesante demostración de la variedad de aproximaciones, en la medida en que renuncia por principio a incorporar a su visión de conjunto algunos enfoques, como el formal-chomskiano, que ha dejado (felizmente, para muchos) de ser siquiera el paradigma de la disciplina.

Por otra parte, y en esa misma línea, otra buena prueba de la madurez de la disciplina es la diversificación de enfoques. En efecto, es fácil apreciar cómo algunas de las últimas corrientes de "pensamiento crítico" (por servirnos de una denominación general) se han introducido para quedarse (como, por ejemplo, las vinculadas a las nociones de género o socialización) y conviven con otras, que no han sido especialmente canónicas en la investigación adquisicionista (perspectivas socioculturales, conversacionales o relacionadas con la complejidad), unas y otras unidas en lo que se podría denominar el "giro social" de la disciplina. Una buena representación de unas y otras aparece en el volumen editado por Dwight Atkinson (2011).

Una de las nociones a nuestro juicio más interesante, entre las que se pueden incluir en ese nuevo "pensamiento crítico", es la de identidad. En este sentido, destacan los distintos trabajos de Norton, individuales o con otros autores (por citar algunos: Norton 2010; Norton y McKinney 2011), en los que se desarrolla este concepto, vinculado al de "investment", utilizado para referirse a la implicación del aprendiz a la hora de construir esa nueva identidad en otra lengua y de adoptar y

renegociar su posición, normalmente en el aula, el ámbito en el que se han centrado los trabajos hasta la fecha.

Poco o nada se ha hecho para vincular esa nueva identidad a una visión general del proceso o a un ámbito específico como la evaluación. Así, por ejemplo, la imagen del aprendiz de una L2, de su proceso de adquisición, se ha venido construyendo a partir del modelo de adquisición monolingüe. De hecho, es el único que parecía disponible, y la L2 se construía como superposición y reflejo de otra adquisición previa, por más que se reconocieran puntos particulares (como, por ejemplo, el impacto de la transferencia o la omnipresencia de la fosilización, sobre la que volveremos después). Sin embargo, de la misma manera que está en curso un "giro social", también se habla del "giro bilingüe". A la luz de esas aproximaciones, ¿cómo podemos considerar las relaciones entre la adquisición de la L2, en general, y la de la competencia lingüística, en particular, en la medida en que esta es más vinculada a la identidad? ¿Podemos suponer igualmente el dominio de los ejes diastrático y diafásico y presuponemos la homogeneidad del diatópico? Son varios los casos en los que esa "multicompetencia" puede complicarse en el caso de ELE: por ejemplo, en el sistema pronominal y en la morfología verbal, dos rasgos que se suelen utilizar para categorizar a los aprendices de manera rápida y que en muchos casos presentan, al menos en las fases iniciales, el rastro de docentes con distintas variedades, algo que no se puede en caso alguno penalizar en términos de evaluación. Hay, asimismo, otras vinculaciones con la dimensión ética. Más allá de que las pruebas de evaluación constituyan en general ejercicios de poder y asimetría, se puede dar el caso de que determinadas situaciones, o determinados procedimientos, sean, potencialmente al menos, agresivas de cara al respeto de la identidad. En ese sentido, la contextualización por ejemplo de las reacciones en situaciones de entrevistas diádicas entre las diferentes culturas puede resultar del mayor interés.

### **3 Errores y fosilización**

En los estudios centrados en los errores es muy frecuente encontrar la afirmación de que tal o cual error está fosilizado. Dicha atribución, a nuestro juicio, se realiza en demasiadas ocasiones con demasiada ligereza. En efecto, aceptar (casi como premisa) que la fosilización existe y que es un fenómeno característico de la ASL no garantiza en modo alguno que del mismo haya una comprensión unívoca. En esa dificultad conceptual (es decir, determinar cómo debemos interpretarlo o concebirlo) influye de manera determinante la multiplicación tanto de las formas en que se

manifestaría como de la proliferación de propuestas explicativas. Y tal vez sea en la atención a las unas o a las otras en lo que se produce una fractura entre las perspectivas de docentes, más interesados en las manifestaciones, y los investigadores, centrados en las causas. Al respecto, señala Ortega (2009b):

Other times, however, fossilization is discussed as a process or product that helps explain individual differences in ultimate attainment, as a unique tendency for some particularly unsuccessful learners to "stop" learning much sooner than others, as was the oft-discussed case of Alberto, reported by Schumann (1978). This is perhaps the notion of fossilization that concerns most language teachers, but it seems to be the one gradually being dispreferred by most contemporary research on fossilization. In fact, we may want to avoid speaking of "fossilized learners" or even fossilized grammars. Until our understanding of cessation of learning phenomena is clearer, it may be better to speak of stabilization and to consider this process as affecting only local areas of grammar (Han 2004; Long, 2003).

En buena medida, cabe suponer que las reservas en torno al concepto de fosilización en ámbito adquisicionista derivan de los problemas que surgen en cuanto se analiza con un poco de detalle los trabajos que la han preconizado, descrito o explicado. Así, Long (2003) procede a una revisión de los estudios empíricos sobre la fosilización, que resulta una verdadera purga en virtud de los siguientes cuatro problemas, de los que según el autor adolece la mayor parte de la investigación:

- (a) asumir más que demostrar la fosilización;
- (b) seleccionar informantes inadecuados;
- (c) basar los hallazgos en datos insuficientes;
- (d) utilizar métodos de análisis inadecuados.

Es interesante, a nuestro juicio, contrastar la primera, de carácter más bien conceptual, con las restantes, centradas en los aspectos metodológicos. Porque, en efecto, no hay ninguna duda de que la fosilización se ha difundido antes que nada como concepto, sin prestar atención a una demostración de la existencia del fenómeno que parece resultar innecesaria. Y así uno de los mayores problemas a la hora de enfrentarse a la fosilización son todas las incertidumbres y, también a veces, contradicciones que han ido surgiendo de las diferentes propuestas de definición y conceptualización, todas ellas en última instancia derivadas de los problemas de los que adolecía la definición primera del término, tal y como lo propuso Selinker. Y sin embargo, afirmar que las múltiples dificultades conceptuales respecto al fenómeno que nos ocupa derivan de la incierta definición inicial del término es una pobre excusa. Aparte de las diferentes facetas que Selinker incorpora en sus sucesivas aproximaciones a la fosilización (revisadas por Long 2003: 486-492), la más destacada es el hecho de que ya desde su primera enunciación, comienzan a

incorporarse otros elementos, nuevas dimensiones del fenómeno, y con ello también distintas propuestas explicativas. Y mejores o peores, más o menos fundamentados empíricamente, el problema fundamental que plantea el estudio de la fosilización es su diversificación y no los problemas para constatarla. Han (2004) proporciona un extenso listado de los elementos con los que se identifica, o en los que se manifestaría la fosilización:

- backsliding
- stabilized errors
- persistent non-target-like performance
- learning plateau
- typical error
- low proficiency
- de-acceleration of the learning process
- ingrained errors
- systematic use of erroneous forms
- variable outcomes
- cessation of learning
- structural persistence
- errors that are impervious to negative evidence
- random use of grammatical and ungrammatical structures
- habitual errors
- errors made by advanced learners
- long-lasting free variation
- persistent difficulty
- ultimate attainment
- inability to fully master target language features

Y muchas de ellas son, en efecto, las que los docentes identifican con fosilización. Así, una cuestión interesante es saber cómo se relacionan los errores fosilizados con los que de manera habitual identificamos las “dificultades” de una lengua, para los que tal vez sería más apropiado hablar de errores persistentes. En la bibliografía española sobre errores, se ha establecido una distinción entre errores fosilizables y errores fosilizados, de la que se sirven nombres tan destacados como Sonsoles Fernández o Graciela Vázquez. En ese sentido, señala esta última autora (1999: 43):

El [error fosilizable] es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad. Las estructuras consideradas difíciles tienen ciertas características: son sincréticas (se), polisémicas (las preposiciones), redundantes (concordancia), o bien tienen una distribución diferente (artículos) o suponen muchas transformaciones (pasiva), etc. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales.

Por su parte, Sonsoles Fernández (1996) distingue entre errores de desarrollo (o transitorios) y fosilizables (o permanentes), que define como “errores que

reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia". Asimismo, se refiere a los errores fosilizados, "los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles". Para estos, continúa la misma autora "no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de estas situaciones" (1996: 147). Esta vinculación no es exclusiva de las aportaciones realizadas en ámbito hispánico. Un concepto con el que habitualmente se ha vinculado o superpuesto (en lo que a nosotros respecta, confundido) la fosilización es el denominado *backsliding*, que en español se ha traducido o adaptado como regresión. Y no resulta extraño en absoluto que haya fusiones en estos campos: de hecho, Selinker (1972: 215) ligaba de manera explícita ambas nociones.

It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation

Como se puede ver, en la primera frase se hace referencia a la definición de la fosilización en la que todos concordarían. En la segunda parte, sin embargo, se está haciendo referencia a la regresión, si tenemos en cuenta la siguiente definición del Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards et al. 1992, 2ª):

[in SLA] the regular reappearance of features of a learner's interlanguage which were thought to have disappeared. Sometimes a learner who appears to have control of an area of grammar or phonology will have difficulty with particular linguistic features in situations which are stressful or which present the learner with some kind of communicative difficulty. Errors may then temporarily reappear

En la literatura adquisicionista, otro autor que se sirve con cierta frecuencia del concepto de *backsliding* es Krashen. Precisamente la idea de que los rasgos fosilizados en la IL no debían llevar a identificar que se produce un retroceso a la L1 aparecía en la formulación original del concepto por parte de Selinker (1972: 216):

[...] whatever the cause, the well-observed phenomenon of "backsliding" by second-language learners from a target language norm is not, as has been generally believed, either random or toward the speaker's native language, but toward an IL norm.

De las distintas superposiciones con la fosilización que se han dado, o de todas las manifestaciones que se han considerado de este fenómeno, la del *backsliding* es indudablemente la más desafortunada por el hecho de que hacemos caer el fenómeno en el campo de la actuación, y no en el campo de la competencia. Obviamente, el

hecho de que estuviera presente en la definición original no significa absolutamente nada: ya hemos visto cómo en la exposición de Selinker se mezclan diferentes elementos y perspectivas, lo que en buena medida está en la base de los problemas asociados al fenómeno que nos ocupa. Son dos las dimensiones concretas en las que se manifiesta lo desafortunado de la superposición. En primer lugar, el hecho de caracterizarlo como un fenómeno perteneciente al ámbito de la actuación plantearía una serie de problemas sobre cómo investigar el fenómeno, en relación, por ejemplo, al control de las variables que lo provocan, o a cómo diferenciar al respecto los procedimientos utilizados en la lengua escrita y en la lengua oral. En segundo lugar, esta división nos remite fundamentalmente a la distinción clásica establecida por Corder (1967) entre falta y error. En cualquiera de las dos perspectivas, la fosilización se convertiría en un fenómeno impredecible e incontrolable, que tendría fundamentalmente que ponerse en relación con los efectos de sistemas comunicativos concretos (acercándose, de esta manera, a los lapsus de los hablantes nativos).

Han (2004) plantea una visión algo más compleja de la fosilización. En efecto, al mismo tiempo que resulta evidente la constatación de que no todos los aprendices de una L2 consiguen alcanzar el mismo nivel que los hablantes nativos, de manera que se podría hablar del fracaso generalizado ("cross-learner general failure"), hay que constatar otras dos manifestaciones ligadas a ésta. Por una parte, el hecho de que el fracaso sea más o menos general no excluye el hecho de que algunos aprendices sí lo consigan. En ese sentido, se puede considerar como una dimensión más del estudio la variación de resultados entre aprendices ("inter-learner differential success/failure"). Por otra parte, el hecho de que no todos los elementos de la L2 están fosilizados, es decir, que la fosilización afecta de manera diferente a los distintos componentes de la interlengua de un individuo determinado. Así, podríamos hablar de variación interna del aprendiz ("intra-learner differential success/failure"). Ello, en principio, parecería proporcionar una solución a la duda de considerar si, cuando hablamos de la fosilización, nos referimos a un fenómeno global o local.

En cualquier caso, es común considerar la posibilidad de que se sumen distintas causas para provocar la fosilización. Y al variar las situaciones de adquisición, no parece muy probable que se pueda determinar de manera unívoca cuál es la causa de la fosilización (aparte de que aumenten las causas putativas a medida que progresa la investigación). Pero hay más: que la manifestación más evidente de la fosilización sea el error persistente o permanente, no quiere decir en ningún caso que se limite a ello. En efecto, tenemos que admitir que la fosilización es el mismo proceso en el caso de lo correcto y de lo incorrecto, esto es, los elementos fosilizados se han adquirido

exactamente según los mismos procedimientos de los elementos no fosilizados (correctos). Es posible encontrar una variada panoplia de declaraciones en este sentido, pero una de las definiciones más claras de la fosilización en la que se vincula claramente la adquisición de elementos correctos e incorrectos la ofrece H.D. Brown (2000, 4ª: 233):

It is interesting that this internalization of incorrect forms takes place by means of the same processes as the internalization of correct forms. We refer to the latter, of course, as "learning", but the same elements of input, interaction and feedback are present.

Para esta realidad podríamos proponer el término (un tanto pretencioso) de "unitariedad del proceso de adquisición". Y, por difícil que pueda parecer, no es un principio aceptado de manera tan general como podría parecer dada su lógica interna, aparte de que permitiría dejar de lado algunos fenómenos: por ejemplo, en esta perspectiva, parece un tanto irrelevante considerar si la fosilización se debe entender como un fenómeno global o bien local. En esta perspectiva de la unitariedad de los procesos de adquisición, parece lógico, entonces, centrarse en los auténticos elementos diferenciales, esto es, los elementos lingüísticos que se fosilizan. Más allá de la atención prestada al hecho de que no todos los (sub)niveles de análisis lingüístico se vean igualmente afectados por la fosilización (recordemos, una de las dimensiones de la modularidad de la fosilización), son los distintos elementos que en cada nivel parecen fosilizarse los que requieren una aproximación englobadora, que permita caracterizarlos como tales. No sólo en cada nivel: también en las distintas lenguas. Y ello requiere un nivel de abstracción considerable. A este propósito, hemos recogido las siguientes declaraciones que apuntan a cuáles son los elementos más susceptibles de fosilizarse:

Grammatical form conveying semantic information that also is encoded lexically will tend to not be detected; the learner instead relies on the lexical items for the semantic information. The learners' internal mechanisms will detect grammatical form early on only if it is relatively high in communicative value. Otherwise, grammatical form is detected over time only as the learner's ability to get meaning from the input is increasingly automatized (becomes more effort-free). This increasing automatization of comprehension releases attentional resources for the processing of form that was previously skipped (undetected). (VanPatten 1996: 30)

High-risk categories of linguistic features: (a) categories lacking a straightforward form-function relationship; (b) semi-productive rules, whose exceptions do not constitute clearly defined sets; (c) units of a highly arbitrary nature, such as prepositions, collocations, and gender assignment (Todeva 1992)

Morphology is more vulnerable than syntax, inflections more at risk than free morphemes, and exceptional cases within a language-specific paradigm more problematic than regular ones. (Long 2003).

Significativamente, Han liga los elementos susceptibles de fosilizarse con la dificultad: "What renders a linguistic feature difficult, and hence prone to fossilization?" (2004: 116). Considerando también la presencia de la transferencia en la base de la fosilización, es lógico reconsiderar la vieja hipótesis contrastiva en la que se equiparaba diferencia con dificultad. Ahora bien, esta última noción se ha sofisticado considerablemente con la investigación, porque de la mera comparación de rasgos estructurales no puede derivarse una noción vinculada con la psicología del aprendizaje lingüístico. Y en esos requerimientos de procesamiento cognitivo, como señala la misma autora, "saliency may alleviate difficulty".

Volviendo a las críticas metodológicas que servían a Long para revisar los estudios sobre la fosilización, es evidente que si hay una característica auténticamente definitoria de la lingüística adquisicional es esa dimensión empírica a la que ya nos hemos referido. En efecto, su desarrollo se ha realizado en buena medida mediante experimentaciones con las que se han obtenido datos estadísticamente representativos (y en buena medida ha sido esa avalancha de datos poco manejables lo que en ocasiones ha supuesto su alejamiento de la investigación sobre metodología de enseñanza de segundas lenguas).

En buena medida, además, los estudios que Long revisa y critica, especialmente en relación con los problemas (b) y (c), nos devuelven a la clásica contraposición entre investigaciones longitudinales y transversales. Dentro de ese empirismo característico de la lingüística adquisicional, tiene lógica la exaltación de las primeras frente a las segundas (que, por lo demás, son mayoría en la investigación, aparte de que algunos de los fenómenos con más frecuencia estudiados por la literatura adquisicionista sean perfectamente accesibles para la investigación desde metodologías transversales, mucho más fáciles de administrar y de analizar). En ese sentido, al criticar algunos estudios, señala Long:

Asserting that some informants were fossilized (or stabilized), and others not, on the basis of differing personal histories, language-learning profiles, and L2 proficiency is no substitute for longitudinal data.

Y más adelante, retoma una propuesta de Selinker y Mascia (1999, apud Long 2003):

Only with longitudinal interlanguage data in the context of positive evidence to the learner where there exists the motivational criterion are we able to show instances of fossilization. Otherwise, we just do not believe fossilization can be demonstrated. That is, cross-sectional studies by definition just do not capture what is happening to individual learners, the necessary locus of fossilization.

Volviendo al tema, y con una lógica sólo un tanto exagerada, señala Joops que, para demostrar realmente la fosilización, habría que hacer un seguimiento del informante hasta el mismo momento de su deceso, con el objeto de garantizar que no se ha dado ningún cambio cualitativo en la IL del mismo, si hay un cierto punto de lógica en la idea de que la fosilización sea objeto de un estudio preferentemente longitudinal. Porque, efectivamente, la idea (o la posibilidad) de que exista la fosilización nos obliga a plantearnos a partir de qué momento podemos o debemos considerar un determinado elemento (ítem, regla o subsistema) como fosilizado. Una opción sería establecer un lapso de tiempo totalmente arbitrario, pero suficiente para referirse con propiedad al fenómeno. En ese sentido, aparecía la propuesta de Gass (citada en Selinker 1992: 258) de que es necesario un lapso de cinco años para considerar un elemento como definitivamente fosilizado.

En estos términos longitudinales, parecerían especialmente relevantes tres investigaciones: las realizadas por Han, Lardiere y Long. Han (1998, apud Han 2004: 99-101) se centra en los datos obtenidos a partir de distintas muestras de producción escrita (de distintos tipos) que proporcionan dos informantes nativos de mandarín. Ambos habían estudiado inglés en la República Popular China y llevaban dos años residiendo en un país de habla inglesa (aunque no llegan a los cinco que arbitrariamente se requieren, se considera poco importante dado su alto nivel de competencia en inglés). La autora se centra en el análisis de tres construcciones (pseudo-pasivas, un subconjunto de pasivas y casos de *over-passiviation*), fuertemente influidas por la transferencia de la L1 de los informantes.

Patty, la informante de los estudios de Lardiere (vid. Long 2003 para las referencias a los estudios concretos), es también nativa de chino y se encuentra en una situación de plena inmersión en la L2. Los datos derivan de tres entrevistas: la primera, cuando la informante lleva ya diez años viviendo en los USA; la segunda, ocho años después; la tercera, dos meses después de la segunda, a los que se añaden dos test de juicios de gramaticalidad administrados con 18 meses de diferencia. Es importante señalar que el objetivo de Lardiere no es la fosilización, sino la relación que se da entre la adquisición de la morfología verbal y el conocimiento sintáctico subyacente.

Long (1997, 2003) presenta los primeros resultados de su análisis de los datos proporcionados por Ayako, una japonesa nacida en 1926, que llevaba 37 años viviendo en el entorno de la L2 en el momento de iniciarse el estudio, concretamente 1985, cuando se le administra una amplia batería de tareas encaminadas a la producción oral, que se volverán a administrar en los años 1995, 1996, 1998 y 2000.

A la vista de la descripción general de los estudios, la longitudinalidad de los estudios de Lardiere y Long parece más ficticia que real, o si se prefiere, más pretendida que verdaderamente lograda. Aparte de la caprichosa irregularidad en la que se administran las pruebas (curiosamente, en ambos casos, en la "segunda mitad" del periodo), lo cierto es que parece relativamente útil un estudio que parte de diez años de estancia en el entorno de la L2, y absolutamente irrelevante cuando la informante ya lleva 36 años. En esta perspectiva, el estudio de Long es tan relevante o irrelevante como todos los demás, porque cuando inicia su investigación ya parece que todo está hecho. Hecho, cierto es, en lo que podríamos denominar "circunstancias normales de la informante", lo que no excluye que determinados factores puedan desencadenar una alteración mayor o menor en su sistema lingüístico, pero no es ese el caso en el estudio de Long. En ese sentido, las consecutivas tomas de datos sólo serán en principio constatación de lo ya comprobado.

Si se postula la necesidad de la longitudinalidad de los datos hay que asumirla hasta sus últimas consecuencias. Lo que en ningún caso se da es un estudio real de todo el proceso de adquisición, es decir, lo que ni Long ni ningún otro estudioso ha realizado hasta la fecha ha sido seleccionar un/a informante desde las primeras fases de adquisición para comprobar las circunstancias en las que se realiza su progreso o su fosilización. Y es que el primer problema de los estudios empíricos sobre la fosilización es que al escoger al informante en la mayoría de los casos estamos ya predeterminando el sentido general de la investigación (Sánchez Iglesias 2005). Y esto es lo que les ocurre a Ayako y a Patti, las informantes de Long y Lardiere, respectivamente (y con independencia, además, de que el objetivo primero de Lardiere ni siquiera fuera la investigación de la fosilización).

En esa perspectiva, entonces, la primera cuestión que responder es qué se pretende con los estudios sobre la fosilización. Y, a nuestro juicio, no es demostrar o verificar la existencia del fenómeno, que ya queda demostrado en el hecho de que la adquisición de una segunda lengua por parte de adultos no es perfectamente completa en el cien por cien de los casos. En ese sentido es absurdo partir para una crítica de que se asume, y no se demuestra, la fosilización. La única reserva con la que enjuiciar los estudios sobre la fosilización se encuentra en esa tripleta de condiciones fundamentales señaladas y repetidas por Han (2004 *passim*) de "continuous and sustained exposure to the target language, adequate motivation to learn and sufficient opportunity for practice".

¿Son tan diferentes, pues, las perspectivas de docentes e investigadores? No cabe duda de que entre las manifestaciones de la fosilización, muchas son las que los

docentes reconocen. Pero la noción de dificultad, tanto o más que los requerimientos longitudinales, tiene que ser parte integrante en la delimitación del fenómeno de la fosilización. Como ya hemos señalado, parece difícil que se pueda explicar por completo, considerando que se ha identificado en distintos niveles, no solo en el final, y que da la impresión más bien de que se produce por una interacción de factores, que están también detrás de lo correcto. Lo cual no quita, en caso alguno, para que el término *fosilización* se haya generalizado y se use sin demasiadas precauciones. Dado que difícilmente se podrá sustituir por otro más apropiado (por ejemplo, "rasgos persistentes"), tal vez sea el momento de cambiar el foco y centrarse en lo esencialmente lingüístico de los rasgos "fosilizados".

#### **4 Concluyendo (o, más bien, empezando)**

A lo largo de estas páginas hemos intentado presentar un conjunto de reflexiones en torno a un fenómeno (la fosilización) y un ámbito (la evaluación), a los que la investigación centrada en los errores tiene, en nuestra opinión, mucho que aportar. Así, en términos generales, cabe señalar que da la impresión de que se tienden a magnificar los errores, cuando lo cierto es que cabe, y se debe realizar una valoración en positivo de la actuación en una L2, también en cuanto a su evaluación, y que los mismos procesos que conducen a la fosilización de ciertos rasgos lleven a la "gramaticalización" (por decirlo de alguna manera) de otros rasgos, correctos en términos del sistema de la L2 en esta ocasión.

Queríamos por último, realizar una pequeña reflexión a propósito de la vinculación de los dos aspectos concretos en los que nos hemos centrado en este trabajo. A priori, podrían parecer completamente desvinculados, en la medida en que la fosilización se suele vincular al final, irremediable, de un proceso, ¿en el que merece la pena aún evaluar? Tal vez la investigación, al centrarse en la relación entre dificultades y adquisición, pueda proporcionar nuevos datos sobre las secuencias y, así, tener un impacto en lo que se debe o no evaluar en cada momento. O saber que la calificación de determinadas rasgos como fosilizados es, en ocasiones, un tanto apresuradas y requiere bases más sólidas y más confirmación.

#### **5 Referencias bibliográficas**

- Atkinson, D. ed. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Bachman, L.F. y Cohen, A.D., eds. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Baralo Ottonello, M. (2010). La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no native. [en línea]. [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/baralo\\_marta.htm#txt05](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm#txt05)
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP.
- Brown, H.D. (2000, 4ª) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Londres: Penguin.
- Douglas, D. 2001. Performance consistency in second language acquisition and language testing research: a conceptual gap. *Second Language Research* 17.4: 442-456.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. y Schachter, J. eds. (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, vol 20, p. 165-181..
- Long, M. (2003) Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. Doughty y Michael H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Mackey, A., y Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKinney, C., & Norton, B. (2008). Identity in language and literacy education. En B. Spolsky & F. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics*. Blackwell.
- Norton, B. & McKinney, C. (2011). Identity and Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. (pp. 73-94). New York: Routledge.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds). *Sociolinguistics and language education*. (pp. 349-369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2009a). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Arnold.
- Ortega, L. (2009b). Sequences and processes in language learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 81-105). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ortega, L., e Ibarra-Shea, G. (2005). Longitudinal research in SLA: Recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2005): Fossilización y lenguas afines. En Mercedes Arriaga et al.(eds.) *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, tradiciones y traducciones*, Sevilla: Arcibel Editores, p. 679-688.
- Todeva, E. (1992). On fossilization in SLA theory. *PALM (Papers in Applied Linguistics – Michigan)*, 7, p. 216-254.
- Van Patten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction. Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.