

CAPÍTULO 5

La interlengua

L. Selinker

Introducción

El objetivo de este trabajo de Selinker es proponer una serie de principios teóricos a partir de los cuales se pueda determinar qué datos son importantes para elaborar una teoría psicolingüística del aprendizaje de lenguas segundas. El presupuesto básico del que parte el autor es la existencia en la mente de una estructura psicológica latente que es activada cuando el adulto trata de producir o entender oraciones en una L2. A diferencia de la estructura latente del lenguaje que propone Selinker en el caso de la lengua materna, esta estructura psicológica no tiene un programa genético, ni una contrapartida como la de la Gramática Universal, ni está garantizado que se realice en una lengua concreta (muchos adultos no aprenden jamás una lengua segunda) y, sin embargo, sí que parece estar garantizado que se superponga con otras estructuras del cerebro. El 5% de los adultos que llega a dominar una L2 como el nativo no activa la estructura psicológica latente sino la estructura latente del lenguaje, es decir la misma que interviene en la adquisición de la L1. El otro 95% activa la estructura psicológica latente que se realiza en un sistema algunas de cuyas reglas no están en la L1 o la L0, es decir en un sistema independiente que Selinker denomina interlengua.

El análisis de la IL nos plantea el problema de que no conocemos las unidades de la estructura psicológica latente y, dado que en principio no tiene por qué existir una conexión necesaria entre las unidades relevantes para la teoría lingüística y las que lo sean para la teoría psicolingüística, más que tratar de adaptar las unidades propuestas por ejemplo por la lingüística generativa, sería preferible utilizar unidades detectables en la estructura superficial de la IL que sean también válidas para compararla con la L1 y la L0. Es más, dado que, según Selinker, no existe un hablante-oyente ideal nativo de la IL, el análisis de la misma debe realizarse a partir de las locuciones que produce el adulto cuando intenta transmitir significados en la

L0. Los datos de situaciones artificiales, como los ejercicios de clase o los de experimentos, no son de interés para una teoría psicolingüística del aprendizaje de lenguas segundas. La estructura superficial de las oraciones de la IL puede explicarse a partir de procesos de la estructura psicológica latente, entre los que destacan la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación, y la hipergeneralización de reglas de la L0. De estos cinco procesos centrales proceden los elementos fosilizables, es decir las unidades de la L1 que permanecen en la IL independientemente de la cantidad de instrucción. La fosilización es un mecanismo de la estructura psicológica latente que entra en relación con los mencionados procesos. Ahora bien, no siempre es posible atribuir una forma concreta que se ha fosilizado a uno solo de los procesos (se puede explicar a partir de varios), ni tampoco estamos en condiciones de predecir sistemáticamente qué se fosilizará ni en qué situación lingüística.

[El texto que sigue ha sido traducido de L. Selinker. Interlanguage. *IRAL*, Vol. X, 3, pp. 209-231, 1972. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.]

1. Introducción

En este artículo¹ se discuten algunos supuestos teóricos que tienen que ver con los aspectos lingüísticos de la psicología del aprendizaje de lenguas segundas. La importancia de tales supuestos reside en que sin ellos es virtualmente imposible decidir qué datos son los relevantes para una teoría psicolingüística del aprendizaje de lenguas segundas.

Es importante también hacer una distinción entre dos puntos de vista: el de la enseñanza y el del aprendizaje. Por lo que se refiere al primero, se podría escribir perfectamente un artículo sobre metodología en el que se establecieran los principios en que se basa la relación entre la producción ideal del que aprende y los datos con que posiblemente cuenta para, de esta forma, prescribir lo que debe hacer el profesor que trata de que el alumno aprenda. En cuanto a la perspectiva del aprendizaje, sería posible, igualmente, escribir un artículo que describiera el proceso de intentar aprender una lengua segunda, se tenga éxito o no; la enseñanza, los libros de texto y las demás «ayudas externas» constituirían un, pero sólo un —aunque importante— conjunto de variables a tener en cuenta. Al distinguir entre estas dos perspectivas², la discusión sobre las estructuras y procesos internos del organismo que aprende adquieren un carácter secundario

dentro del punto de vista de la enseñanza; esta discusión puede no ser ni siquiera deseable aquí, pero nos proporciona la razón de ser para examinar cómo se aprende una lengua segunda desde el punto de vista del aprendizaje. Este artículo está escrito desde esta última perspectiva, sin tener en cuenta si ese intento ha tenido éxito o ha fracasado.

En esta segunda perspectiva, ¿cuáles son los datos sobre el aprendizaje de una L2 que interesan a nivel psicológico?³ Mi punto de vista es que esos datos serían aquellos comportamientos que nos permitan llegar a una comprensión de las estructuras psicolingüísticas y los procesos que subyacen a los «intentos de actuación significativa» en una lengua segunda. Utilizaremos aquí el término *actuación significativa* para referirnos a la situación en la que un adulto⁴ intenta expresar en la lengua que está aprendiendo significados que tiene previamente. Puesto que la realización de ejercicios en una clase de lengua extranjera no es, por definición, una actuación significativa, concluiremos que desde el punto de vista del aprendizaje una actuación de este tipo tiene un interés menor. Asimismo, el comportamiento que se exhibe en los experimentos, utilizando sílabas sin sentido, entra dentro de la misma categoría y por la misma razón. Por consiguiente, los datos que resultan de estas últimas situaciones son de escaso interés para las situaciones de producción y, por lo tanto, para una teoría del aprendizaje de las lenguas segundas.

Me ha parecido siempre que una de las grandes dificultades para el establecimiento de una psicología del aprendizaje de las lenguas segundas que sirva para explicar el modo en que la gente las aprende realmente ha sido nuestra incapacidad para identificar de manera no ambigua el fenómeno que queremos estudiar. Aparte de la gran conglomeración de datos ¿qué criterios y qué principios teóricos deberían utilizarse para establecer cuáles de aquéllos son relevantes para la construcción de la teoría? Un conjunto de datos al que se ha prestado una atención considerable es la reaparición regular en la lengua segunda de fenómenos lingüísticos que creíamos ya habían desaparecido de la actuación del alumno. Una comprensión correcta de este fenómeno nos lleva a postular ciertos principios teóricos que, aunque se concibieron para tratar otros problemas de este campo, nos ayudarán a clarificar el fenómeno que estamos discutiendo. Estos constructos, una vez más, nos proporcionan un marco teórico con el que podemos comenzar a aislar los datos relevantes psicológicamente para el aprendizaje de lenguas segundas. La nueva perspectiva nos ayuda tanto a la identificación de estos datos relevantes como a la formulación de una teoría psicolingüística del aprendizaje de L2. La principal motivación de este artículo es la creencia de que es precisamente en este área donde, en el momento actual, pueden realizarse progresos.

2. La interlengua y las estructuras latentes

Los comportamientos relevantes para la psicología del aprendizaje de lenguas segundas podrían identificarse con la ayuda de principios teóricos que asuman los principales rasgos de la estructura psicológica de un adulto que intenta entender o producir oraciones de una lengua segunda. Si nuestro objetivo en la investigación de la psicología del aprendizaje de L2 es la explicación de algunos aspectos importantes de dicha estructura psicológica, entonces creo que debemos ocuparnos ampliamente de cómo los individuos bilingües hacen lo que Weinreich (1953, p. 7) llamó *identificaciones interlingüísticas*. En dicho trabajo, este autor discute brevemente la necesidad de que se tengan en cuenta, en los estudios sobre bilingüismo, estas identificaciones que el individuo realiza en una situación de contacto de lenguas —como por ejemplo la de fonema, una relación gramatical o un rasgo semántico en dos lenguas. Aunque Weinreich discute algunas cuestiones lingüísticas y psicológicas, deja completamente sin explorar las que tienen que ver con las «estructuras psicológicas» dentro de las cuales, según él mismo presupone, deben existir las identificaciones interlingüísticas; asumiremos que hay una estructura psicológica latente en el cerebro y que se pone en funcionamiento cuando el individuo intenta aprender una L2.

Lo más relacionado con el concepto de *estructura psicológica latente* que se puede encontrar en la bibliografía es la de «estructura latente del lenguaje» (Lenneberg, 1967, espec. pp. 374-379) la cual, de acuerdo con este autor (a) es una ordenación ya formulada en el cerebro, (b) es la contrapartida biológica de la *gramática universal*, y (c) el niño la transforma en una *estructura concreta* de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. En este artículo asumiré la existencia de la estructura latente descrita por Lenneberg, así como que existe en el cerebro una ordenación ya formulada, diferente para la mayor parte de los individuos. Es importante establecer que, al contrario de lo que sucedía con la de Lenneberg, no hay un programa genético en la estructura latente que se describe en este artículo⁵; no hay una copia de un concepto gramatical como el de *gramática universal*; tampoco existen garantías de que se active, ni de que se realice en la estructura concreta de alguna lengua natural (es decir, no hay ninguna garantía de que el intento de aprendizaje tenga éxito) y hay, en cambio, muchas posibilidades de que exista una superposición entre esta estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto.

El supuesto inicial del que partimos aquí es que si un adulto consigue alcanzar en una L2 la competencia de un hablante nativo es debido a que ha reactivado de alguna manera la *estructura latente del lenguaje* descrita por Lenneberg. Este éxito absoluto en la adquisición de una L2 afecta a

un pequeño porcentaje de alumnos —alrededor de un 5%—. De este supuesto se desprende que dicho 5% ha utilizado procedimientos psicolingüísticos muy diferentes a los de la mayoría de los que aprenden lenguas segundas, y que podemos ignorarlos sin crearlos problemas —en un sentido contrafactual⁶— para establecer los principios teóricos que nos indiquen los datos psicológicos que son pertinentes para la mayoría de los alumnos de L2. Centrándonos en el estudio del segundo grupo de estudiantes (es decir, en la amplia mayoría, o sea, los que nunca adquirirán una competencia de hablante nativo), la noción de *aprendizaje intencional* es independiente y, lógicamente, previa a la noción de *aprendizaje logrado*. En este capítulo me centraré en el *aprendizaje intencional*, haya tenido o no éxito, y asumiré que los que aprenden una L2 activan una estructura diferente, aunque también genéticamente determinada, cada vez que intentan expresar significados que poseen previamente en la lengua que están aprendiendo. Esta estructura recibirá el nombre de *estructura psicológica latente*.

Estos supuestos son necesarios, creo, porque el individuo que logra competencia de hablante nativo en la L2 no puede haber aprendido esta competencia, ya que los lingüistas descubren a diario —al menos en los estudios generativistas— hechos nuevos y fundamentales acerca de las distintas lenguas. Los alumnos que alcanzan el éxito total deben haber tenido acceso a estos hechos (y, muy probablemente, a importantes principios de organización de la lengua) sin haberlos aprendido explícitamente⁷.

Centrándonos en el alumno ideal de L2, es decir, el que no *triumfa* —en el sentido absoluto mencionado más arriba— que representa a la gran mayoría, podemos asumir que desde el comienzo del aprendizaje ha hecho de la norma de la lengua objeto su centro de atención. Con estas afirmaciones he idealizado el cuadro que quiero esbozar de la siguiente forma⁸: la noción generalmente aceptada de *lengua objeto*, es decir, la lengua segunda que el alumno intenta aprender, se restringe únicamente a una norma de un dialecto que constituye el foco interlingüístico de atención del alumno. Más aún, centraremos nuestra atención analítica sobre los únicos datos observables con los que podemos formular predicciones teóricas⁹: las locuciones que se producen cuando el alumno intenta pronunciar oraciones de una L0. Este conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa L0 que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente¹⁰: 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 lingüístico¹¹. Uno de los principales propósitos de este escrito es proponer que las predicciones realizadas sobre los comportamientos dentro de una teoría del aprendizaje de L2 tendrían que ocuparse fundamentalmente de las configuraciones lingüísticas de las locuciones producidas en las ILs. Las predicciones correctas de dichos comportamientos en situaciones de actuación significativa añadirán credibilidad a los principios teóricos relacionados con la estructura psicológica latente que discutimos en este escrito.

De lo anterior se desprende que los únicos datos observables de las situaciones de actuación significativa que podemos considerar como relevantes para la identificaciones interlingüísticas son: (1) locuciones del alumno producidas por éste en su lengua materna (LM); (2) sus locuciones en la IL; y (3) las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO. Estos tres conjuntos de locuciones o comportamientos lingüísticos constituyen, dentro de este marco teórico, los datos psicológicamente relevantes para el aprendizaje de lenguas segundas, y las predicciones teóricas que se pueden formular vendrán dadas por la estructura superficial de las oraciones de la IL.

Situando estos tres conjuntos de locuciones dentro de un marco teórico y reuniendo como datos producciones relacionadas con las estructuras lingüísticas específicas en cada uno de estos tres sistemas (bajo idénticas condiciones experimentales, si es posible) el investigador puede comenzar a estudiar los procesos psicolingüísticos que establecen el conocimiento que subyace a la producción en IL. Quisiera sugerir que hay cinco procesos principales (y quizá algunos otros de importancia menor) y que están situados en la estructura psicológica latente a la que nos hemos referido anteriormente. Estos procesos son los siguientes: la *transferencia lingüística*, la *transferencia de instrucción*, las *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*, las *estrategias de comunicación en la lengua segunda* y la *hipergeneralización del material lingüístico de la LO*. Cada una de las predicciones del investigador, como por ejemplo las que tienen que ver con la forma de la IL, se asociará como uno o más de estos —u otros— procesos.

3. Fosilización

Antes de describir brevemente estos procesos psicolingüísticos quiero presentar a la consideración del lector otro concepto, el de *fosilización*, un mecanismo que supondremos existe también en la estructura psicológica

latente descrita más arriba. 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 LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO¹². Me refiero a *errores* muy conocidos: la /r/ uvular del francés en la IL inglesa, el ritmo inglés en relación con el español, el orden trazo-lugar típico del alemán después del verbo en la IL inglesa de hablantes alemanes, etcétera. Pero también me refiero a los peor conocidos *no-errores*, como las vocales monoptongadas del español en la IL de los hablantes españoles que aprenden hebreo, y el orden superficial objeto-tiempo después del verbo en la IL de los hablantes hebreos que aprenden inglés. Finalmente, hay estructuras fosilizables que presentan una dificultad mucho mayor para su clasificación, como por ejemplo algunos rasgos del sistema tonal de los hablantes del Thai que aprenden inglés. Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiéndose¹³ en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas.

Algunos de estos fenómenos reaparecen en la producción de la IL cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando 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. Obsérvese que la hipótesis que aquí se presenta es que, cualquiera que sea la causa, el fenómeno de la regresión de los alumnos de lenguas segundas respecto a la norma de una LO no es, como se ha creído habitualmente, ni fortuito ni dirigido a la LM del alumno, sino a una norma de la IL¹⁴.

Quizá el hecho más importante que una teoría adecuada del aprendizaje de lenguas segundas debe explicar es esta reaparición regular en la producción de la IL de estructuras lingüísticas que creíamos haber erradicado. Esta reaparición es lo que me ha llevado a postular la realidad de la fosilización y las ILs. Deberíamos aclarar que dicha reaparición no está limitada al nivel fonético; por ejemplo, algunas de las informaciones más sutiles que el alumno debe manejar se refiere a la subcategorización en la complementación verbal. El inglés de la India tomado como una IL respecto al inglés¹⁵ parece fosilizar la construcción *that complemento* o *V that* para todos los verbos que llevan complementos oracionales. Aun cuando la forma correcta haya sido aprendida por el hindú hablante de inglés, este tipo de conocimiento es el primero en perderse cuando su atención se traslada a un nuevo tema intelectual o cuando no ha hablado la LO durante algún tiempo. Bajo condiciones como éstas, hay una reaparición regular de la construcción *that complemento* en la IL y en la totalidad de los complementos oracionales.

4. Cinco procesos centrales

Lo que propongo aquí es que la mayor parte de los fenómenos interesantes en la IL son aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse de acuerdo con alguno de los procedimientos descritos anteriormente. Si se puede demostrar experimentalmente que éstos proceden de la LM, estamos entonces tratando con el proceso de *transferencia lingüística*; si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, estamos tratando con la *transferencia de instrucción*; si resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la L0, estaremos tratando con *estrategias de comunicación en la lengua segunda*; y, finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de L0, se tratará de la *hipergeneralización del material lingüístico de L0*. Quisiera aquí proponer la hipótesis de que estos cinco procesos son centrales en la adquisición de lenguas segundas, y que cada uno de ellos moldea el material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales de la IL, controlándolas casi totalmente.

Las combinaciones entre estos procesos producen lo que llamaré competencia IL enteramente fosilizada. Coulter (1968) presenta datos convincentes que demuestran que tanto la *transferencia lingüística* como las *estrategias de comunicación* son comunes a muchos hablantes de lenguas segundas. Dichas estrategias les dictan, internamente, que conocen la L0 lo suficiente como para poder comunicarse, lo que hace que interrumpen el aprendizaje¹⁶. Si realmente lo interrumpen o lo continúan en un grado menor que consista simplemente en añadir vocabulario, me parece un punto a discutir (Cfr. Jain). Si estos individuos no aprenden la información sintáctica incluida en las entradas léxicas y únicamente se dedican a añadir a su conocimiento nuevos ítems léxicos sobre, por ejemplo, los viajes, las consecuencias serán mínimas. El aspecto importante de las pruebas presentadas en Coulter (1968) y Jain (1969) es que no sólo puede fosilizarse la competencia total en la IL en el caso de los alumnos que actúan individualmente en su contexto interlingüístico habitual¹⁷, sino también en grupos de individuos, lo cual lleva a la creación de un nuevo dialecto (de ahí el inglés de la India) en el que las competencias interlingüísticas fosilizadas constituyen la situación normal.

Presentaré a continuación algunos ejemplos de estos procesos. Los que ya vimos en la sección 3 son el resultado de transferencias lingüísticas. Será suficiente para nuestros propósitos la presentación, en lo que sigue, de unos cuantos ejemplos de los otros.

4.1. La hipergeneralización de las reglas de la L0 es un fenómeno bien conocido por los profesores de lenguas. Hablantes de muchas lenguas serían capaces de producir oraciones como (1) en su IL inglesa:

(1) What did he intended to say?¹⁸

En (1) el morfema de pasado *-ed* se usa en un contexto en el que el alumno piensa que puede aplicarse, aunque de hecho no sea así. El hablante hindú de inglés que utiliza, como se muestra en (2), *drive a bicycle* en su IL probablemente está generalizando el uso de *drive* a todo tipo de vehículos (Jain, 1969; cfr. nota 26):

(2) After thinking little I decided to start on the bicycle as slowly as I could as it was not possible to drive fast.

Muchas personas que estudian inglés aprenden rápidamente la regla de la contracción que permite formar *the concert's* a partir de *the concert is*; es- tos alumnos pueden hipergeneralizar esta regla y producir oraciones como (3) en su IL inglesa:

(3) Max is happier than Sam's these days.

Aunque (3) sea hipotética, es ilustrativa de algo que ya hemos tratado. El alumno de inglés que produce contracciones correctamente en todos los contextos debe haber aprendido *sin* «explicación» ni «instrucción» la restricción que formulamos a continuación, puesto que ésta ha sido descubierta recientemente: «la contracción de los auxiliares (...) no se produce cuando el constituyente que sigue inmediatamente al auxiliar que se con- trae ha sido borrado», es decir, lo que ocurre con «happy» en (3) (Lakoff, 1971). En Richards (1970) se pueden encontrar muchos más ejemplos de hipergeneralización.

4.2. La *transferencia de instrucción* es un proceso completamente diferente de la transferencia lingüística (véase Selinker (1969) y de la hipergeneralización de las reglas de L0. Es lo que subyace, por ejemplo, a la dificultad que los hablantes nativos del servo-croata que aprenden inglés tienen con la distinción *he/she*, utilizando *be* en ocasiones en que la concordancia exigiría la otra forma. No hay en este hecho transferencia lingüística alguna, puesto que existe en servo-croata una diferencia idéntica a la del inglés. De acuerdo con un análisis contrastivo estándar, no existiría ninguna dificultad para su aprendizaje. Parece que lo que ocurre es que la forma resultante en la IL se debe a la *transferencia de instrucción*: tanto los libros de texto como los profesores suelen presentar ejercicios

con *be*, pero nunca con *sbe*. El alcance de esta fosilización puede comprobarse en los hablantes de esta IL mayores de 18 años, quienes, aunque sean conscientes de la distinción y de su error, siguen utilizando regularmente *be*, manifestando así que piensan que esta distinción no es necesaria para la comunicación²⁰. En este caso el error fosilizable se debe a un tipo de *transferencia de instrucción* más que a una *estrategia de comunicación en la lengua segunda*.

4.3. La noción de «estrategia» es poco conocida aún por la psicología, por lo que es imposible en estos momentos ofrecer una definición. También sabemos muy poco acerca de las estrategias que utilizan los hablantes de una L2 cuando intentan dominar una L0²¹. Se ha pensado que dichas estrategias están en alguna medida ligadas a la cultura; por ejemplo, en algunas culturas tradicionales el canto se utiliza como modo de aprendizaje. Se ha mantenido que las estrategias para dominar el material lingüístico de una L0 se desarrollan siempre que el hablante se da cuenta, ya sea consciente o inconscientemente, de que no posee competencia en algún aspecto de dicha L0. No cabe duda de que varias de las estrategias internas²³ del alumno afectan fundamentalmente a las estructuras superficiales de las oraciones que subyacen a la producción de la IL. Pero cómo serían exactamente estas estructuras y cómo podrían funcionar es, por el momento, pura conjetura. Así pues, sólo podemos proponer, de manera aproximada, que los ejemplos presentados aquí tengan su origen en una u otra estrategia.

Un ejemplo de estrategia de aprendizaje de una L2 es la tendencia que tienen algunos alumnos a reducir la L0 a un sistema simple. De acuerdo con Jain (1969), los resultados de esta estrategia se manifiestan en la totalidad de los niveles de la sintaxis de la IL de los hablantes del inglés de la India. Por ejemplo, si el alumno ha adoptado la estrategia de que todos los verbos son o transitivos o intransitivos, puede producir en su IL oraciones como (4) y (5); con lo que parece haber adoptado la estrategia de que la realización de la categoría *aspecto* en su forma progresiva aparece siempre con la marca *-ing* en la estructura superficial (para más discusión véase Jain, 1969):

(4) I am feeling thirsty

(5) Don't worry, I'm hearing him

Coulter (1968) presenta algunos errores sistemáticos que se pueden encontrar en la producción de la IL inglesa de dos rusos de edad avanzada, y que se deben a otra estrategia que parece ser muy común en algunas situaciones interlingüísticas: una tendencia a evitar elementos gramaticales como los artículos (6), las formas del plural (7) y las del pasado (8):

(6) It was \emptyset nice, nice trailer, \emptyset big one. (Coulter, 1968, p. 22).

(7) I have many hundred *carpenter* my own (ibid., p. 29).

(8) I *was* in Frankfurt when I *fill* application (ibid., p. 36).

Esta tendencia sería el resultado de una *estrategia de aprendizaje* tendiente a la simplificación, aunque Coulter (1968) la atribuya a una *estrategia de comunicación* basada en que la experiencia anterior le ha enseñado al hablante que si piensa acerca de los procesos gramaticales mientras intenta expresarse en inglés su habla será vacilante e inconexa. Coulter también defiende que esta estrategia parece dictar a esos hablantes que una forma como el plural inglés «no era necesaria para el tipo de comunicación utilizada» (ibid., p. 30).

Es preciso señalar que todas estas estrategias no son conscientes. Una *estrategia de aprendizaje de lenguas segundas* subconsciente llamada «*copying*» ha sido experimentada por Crothers & Suppes (1967, p. 211) en americanos que estaban aprendiendo conceptos morfológicos del ruso. Esta estrategia de «copia la señal» se debe, muy posiblemente, a lo que ellos llaman «concordancia probable», en la cual la posibilidad de que el alumno seleccione una terminación morfológica posible relacionada con el nombre-señal no es una cuestión de azar. Crothers y Suppes no muestran ejemplo alguno del resultado de esta estrategia en situaciones de actuación significativa; un ejemplo sería la «r» final de palabras como «California» y «saw» que reproducen regularmente en su IL los estudiantes extranjeros de inglés que han tenido profesores del área de Boston.

4.4. Para concluir esta sección señalaremos que además de estos cinco procesos centrales existen muchos otros que dan cuenta las formas superficiales de las producciones de la IL. De entre ellos destacamos las *pronunciaciones ortográficas*: hablantes de muchas lenguas pronuncian el final inglés *-er* como [ɛ] más algún tipo de «r». Las *pronunciaciones afines*, como la que aparece al pronunciar algunos hablantes franceses la palabra inglesa «athlete» como [atlit], sean o no capaces de pronunciar [θ] en otras palabras inglesas²⁴. El *aprendizaje de holofrases* (Jain, 1969), es decir, para «half an hour» el alumno hindú de inglés dirá «one and half-an-hour». La *hipercorrección*, que aparece cuando un israelí intenta no pronunciar su uvular fricativa para la retrofleja inglesa [r] y produce [w] delante de vocales frontales, «una vocalización demasiado adelantada»²⁵. Existen aún muchos otros, como por ejemplo la visión frecuente de señales y los titulares que, de acuerdo con Jain (1969) afectan a las producciones interlingüísticas IL de los hindúes, o al menos refuerzan algunos procesos importantes, como la *transferencia lingüística*.

5. Problemas de esta perspectiva

Quedan algunos problemas que podríamos intentar resolver dentro de la perspectiva presentada en este artículo; me ocuparé de cinco (5.1-5.5). Recuerdo al lector que estoy ocupándome del descubrimiento, la descripción y la evaluación experimental de los ítems, reglas y subsistemas fosilizables en las interlenguas y de la relación entre esto y los procesos mencionados más arriba, especialmente los centrales. Lo más prometedor para este estudio parece ser lo que concierne a la fosilización. Algunas estructuras lingüísticas de la IL no se erradican nunca en un porcentaje muy elevado de alumnos de L2; las manifestaciones de estas estructuras reaparecen regularmente en sus producciones interlingüísticas, especialmente bajo condiciones de ansiedad, desplazamiento de la atención y cuando tratan de algún tema nuevo para el alumno. Esto nos lleva a afirmar que estas estructuras psicolingüísticas, aunque aparezcan erradicadas, están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización (principalmente a través de uno de estos cinco procesos) en una IL. Proponemos además que las identificaciones interlingüísticas que unen psicológicamente los tres sistemas lingüísticos (LM, IL y LO) se activan en una estructura psicológica latente cuando un individuo intenta producir oraciones de la LO.

5.1. El primer problema que quiero tratar es el siguiente: ¿podemos identificar siempre y de manera no ambigua a cuál de estos problemas debemos atribuir nuestros datos? Probablemente no. Se ha dicho que esta situación es muy frecuente en psicología. En los estudios sobre la memoria, por ejemplo, a menudo no sabemos si estamos estudiando los «depósitos» o lo «recuperado». En nuestro caso, no podemos saber si una concatenación particular de constituyentes es el resultado de transferencia lingüística, de transferencia de instrucción o de ambas²⁶. Pero esta limitación no debe ser determinante aunque no siempre seamos capaces de clasificar las cosas de manera absoluta. Creo que aplicando los principios que he sugerido en este artículo pueden encontrarse datos relevantes en la gran mayoría de las situaciones de aprendizaje de lenguas segundas.

5.2. El segundo problema es: ¿cómo podemos sistematizar la noción de *fosilización* de modo que a partir de principios teóricos podamos predecir qué fosilizará y en qué situaciones interlingüísticas? Para ilustrar esta dificultad describiremos un caso en el que los efectos de la irreversibilidad de la fosilización no tienen una razón aparente. Según el análisis contrastivo, los hablantes de español no deberían tener dificultades con la distinción del inglés entre *he* y *she*, ni los ingleses con la correspondiente del español. Los hechos son, sin embargo, diferentes: los españoles que aprenden inglés tienen, por lo general, dificultades con esta distinción, mientras que esto

no es así en los alumnos ingleses de español²⁷. En este caso, contrariamente a lo que ocurría con el ejemplo del serbo-croata citado más arriba, no hay una explicación clara. En ocasiones como estas puede resultar que un proceso como la transferencia lingüística o la transferencia de instrucción anulen otras consideraciones, pero la determinación de las condiciones que lo gobiernan puede crearnos muchas dificultades.

En principio uno se siente forzado a adherirse a la postura de Stephenie Harris (comunicación personal) quien afirma que hasta que una teoría del aprendizaje de lenguas segundas pueda responder a preguntas como: ¿de qué modo reconoceré anticipadamente las estructuras fosilizables? o ¿cuál es la razón de que algunas cosas fosilicen y otras no?, todos los experimentos que se realicen dentro del marco teórico expuesto en este artículo deben considerarse provisionales. (Para expresar las cosas en una jerga más familiar para todos, con respecto a la *fosilización*, nuestros resultados son «descriptivos», no «explicativos»). Pero se puede probar que esta tarea de predecir es imposible, ya que, como afirma Lakoff (comunicación personal), esto puede ser más difícil que intentar predecir errores en la producción de la lengua segunda que no ha tenido éxito.

Nuestra mayor justificación para escribir acerca del concepto de «fosilización» en el estado actual de nuestros conocimientos: es que las descripciones de las interlenguas que desechan sugerir predicciones verificables en situaciones de producción nos llevan a obtener una serie de datos relevantes. Esta tarea, que es imposible de llevar a cabo sin este concepto, es fundamental para construir de una teoría seria de la psicología del aprendizaje de lenguas segundas.

5.3. El tercer problema tiene que ver con la aparente dificultad de responder a la siguiente pregunta en el dominio idealizado que he bosquejado: ¿cómo llega un alumno principiante a producir locuciones de la IL cuyos constituyentes superficiales son correctos (es decir, correctos respecto a la L0 cuya norma se intenta producir)? Esta pregunta nos enfrenta con la noción de «éxito» en su sentido absoluto —lograr la competencia de hablante nativo en esa L0²⁸. Ya observamos esto en la sección 2, excluyendo de nuestro dominio idealizado a aquellos alumnos de lenguas segundas que reactivan²⁹ la estructura lingüística latente propia de un hablante nativo. En este artículo nos estamos deteniendo en los que aprenden una L2 sin lograr un éxito completo. No obstante, no es necesario definir el «éxito» en términos absolutos. El profesor y el alumno pueden quedar satisfechos si este último llega a adquirir lo que se ha llamado «competencia comunicativa» (véase, por ejemplo, Jakobovits, 1970 o Hymes, 1972), pero no es éste el problema aquí. Como mostraré en la sección 1, el énfasis sobre lo que el profesor debe hacer para ayudar al alumno a adquirir conocimientos pertenece a la perspectiva de la enseñanza,

y queda fuera del alcance de este artículo. Quizá la curiosa confusión que existe en la bibliografía entre «aprender una lengua segunda» y «enseñar una lengua segunda» (véase la nota 2) pueda explicarse por no ver una psicología del aprendizaje de las lenguas segundas en términos diferentes de los relacionados con el «éxito». Por ejemplo, los experimentos típicos de la teoría del aprendizaje aplicados a lenguas segundas intentan averiguar dónde tiende a terminar el alumno y dónde nos gustaría que terminara.

Experimentos de este tipo también intentan averiguar dónde empieza el alumno. El prerequisite para obtener ambos tipos de conocimiento lo constituyen las descripciones detalladas de las ILs, de las que no disponemos de momento, por lo que estos experimentos son, por ahora, prematuros, y sus resultados tenderán a ser confusos.

Por lo que concierne específicamente al problema planteado por la primera oración de 5.3, me parece que esta pregunta, si bien es importante para la psicología del aprendizaje de lenguas segundas, no obtendrá respuesta por el momento, puesto que ésta depende de nuestro conocimiento de la extensión psicológica de las identificaciones interlingüísticas. Por ejemplo, antes de poder descubrir cómo se reorganizan los constituyentes de superficie de una interlengua para identificarlos con la L0, debemos tener una idea clara de lo que hay en la primera, aunque no podamos explicar la razón de que esté ahí. En Selinker (1969) creo que mostré que en una situación interlingüística muy limitada las bases sobre las que el material lingüístico debe *reorganizarse* para que sea «correcto» se han establecido operacionalmente y de manera no ambigua. Pero aquí no he dicho nada acerca del modo en que los alumnos que obtienen un éxito total reorganizan el material de su interlengua particular. Podemos suponer que, como parte de la definición de «aprender una lengua segunda», «aprendizaje con éxito» es, para muchos alumnos, la *reorganización del material lingüístico* de una IL para identificarlo con una L0 dada.

5.4. El cuarto problema consta de dos preguntas: (a) ¿cuales son las unidades relevantes de esta hipotética estructura psicológica latente dentro de la que se dan las identificaciones interlingüísticas?, y (b) ¿hay pruebas de la existencia de tales unidades? Si los datos relevantes para la psicología del aprendizaje de lenguas segundas son locuciones paralelas en los tres sistemas lingüísticos (LM, IL y L0), parecería razonable suponer que la única unidad interlingüística relevante, o, de otro modo, «psicológicamente real», es la que puede describirse simultáneamente y mediante datos paralelos en los tres sistemas, y, si es posible, mediante datos inducidos experimentalmente.

Respecto a las estructuras lingüísticas subyacentes, tampoco deberíamos sorprendernos si resulta que no son demasiado importantes para el modelo, o si nociones como «ciclo», «podado del árbol» o «derivación» no tie-

nen demasiada importancia. Si es correcto asumir que la única unidad lingüísticamente relevante para una teoría del aprendizaje de L2 es la que se identifica interlingüísticamente en los tres sistemas (L0, LM e IL) gracias a los procesos de fosilización descritos en la sección 4, entonces concluimos que ninguna de las unidades de la teoría lingüística, tal y como éstas se conciben habitualmente, cumple este criterio. De manera general, podemos establecer que no hay una conexión necesaria entre las unidades relevantes de la teoría lingüística y las de la psicología del aprendizaje de lenguas segundas³⁰. Me parece totalmente claro que esta afirmación es correcta; sin embargo, algunos lingüistas no se convencerán de ello.

Cuando hablo de unidad relevante de la estructura sintáctica superficial aplicable a los tres subsistemas me refiero a las pruebas experimentales que aparecen en mi artículo sobre la transferencia lingüística (Selinker, 1969). En aquellos experimentos los sujetos respondían oralmente en su lengua nativa a las preguntas presentadas, también oralmente, en su LM, e intentaban responder en inglés a cuestiones paralelas presentadas en esta última lengua. Las preguntas procedían de una entrevista diseñada para lograr obtener manifestaciones de tipos específicos de estructuras superficiales en ciertos dominios sintácticos; la única instrucción que se dio a los sujetos fue la de producir «oraciones completas». Los resultados mostraron que la unidad interlingüística de la estructura superficial transferida de la LM a la IL (no a la L0) era aproximadamente el equivalente al tradicional objeto directo, o a un adverbio de tiempo, lugar, grado, etc. Quiero poner que esta unidad, un constituyente superficial llamado *serie sintáctica*, tiene unidad comportamental tanto en las situaciones experimentales como en las de producción significativa³¹, y, por ello, si los resultados se repiten en otras «situaciones interlingüísticas» (es decir, en otras combinaciones de LM, L0 e IL) daría cuenta de una amplia clase de fenómenos de la IL.

Respecto a la «unidad de realización», es decir, la serie sintáctica enlazada con una noción semántica, la repetición de los resultados de estas series de experimentos muestran que las respuestas a un tema como «matemáticas estudiadas en la escuela», al contrario que otras como «comprar y recibir cosas» y «ver películas y desfiles» afectarán drásticamente a la concatenación superficial de las series mencionadas³². Si este efecto semántico sobre el orden sintáctico superficial se repite en otras situaciones interlingüísticas, nos dará una prueba fuerte tanto de la transferencia de toda unidad como de su candidatura a unidad de la estructura realizativa en la identificación interlingüística.

Brière (1968) demostró que existen varias unidades clave en el nivel fonológico, aunque éstas no siempre se corresponden con unidades lingüísticamente conocidas, sino que dependen de los sonidos con que

tratemos; algunas veces la unidad es el fonema taxonómico, mientras que otras no parece describirse en términos puramente lingüísticos. Brière desarrolla una técnica experimental que imita gran parte de los métodos actuales de enseñanza defendidos por la lingüística estructural aplicada: audición de sonidos de la L0, intento de imitación, utilización de transcripción fonética, explicaciones fisiológicas, etc. Si reinterpretásemos los datos de Brière nos daríamos cuenta de que he estado trabajando en otra situación interlingüística, pero con los mismos tres sistemas que estamos discutiendo aquí (LM, L0 e IL): las producciones LM en inglés americano; las producciones L0, locuciones reales en la "lengua compuesta" de hablantes nativos del francés, árabe o vietnamita; las locuciones interlingüísticas producidas por los hablantes nativos de esta LM cuando intentan utilizar la norma de L0. Si observamos los sonidos /z/ y /ʃ/ en este corpus de L0, la unidad identificada interlingüísticamente a través de estos tres sistemas es el fonema taxonómico definido distribucionalmente en la sílaba en oposición al definido en la palabra (Brière, 1968, p. 73). Para otros sonidos la unidad fonológica relevante no es el fonema taxonómico, sino que puede estar basada en parámetros fonéticos que incluso no conocemos (ibid., pp. 64 y 73).

Si estas unidades no son necesariamente las mismas en las identificaciones interlingüísticas que en el dominio del hablante nativo, ¿de dónde provienen? Existe una especulación interesante acerca de las unidades de producción del hablante nativo en Haggard (1967, pp. 335), quien afirma que esta tarea es una pérdida de tiempo. Las unidades disponibles para los hablantes nativos en situaciones ruidosas, por ejemplo, no son fijas³. Aunque haya, sin duda, otras explicaciones posibles para el hecho bien conocido de que las situaciones ruidosas afectan a las producciones de la lengua segunda, y a veces de manera drástica, no podemos ignorar la posible importancia de la intrigante sugerencia de Haggard: existe una variedad de unidades disponibles para los individuos, que se activan bajo ciertas condiciones. Se ajusta a la posición mantenida en este artículo postular un nuevo tipo de unidad psicolingüística, disponible siempre que se intente producir una oración en una lengua segunda. Propongo, además, que esta unidad es común a los tres sistemas lingüísticos —LM, L0 e IL— y está disponible para el hablante idealizado de lenguas segundas que no ha logrado la competencia de hablante nativo en la L0 siempre que intenta expresarse en ella. El hablante puede utilizar estas unidades sólo después de que se introduzca en el dominio de las identificaciones interlingüísticas, las cuales no tienen su origen en cualquier parte, sino que están en el cerebro, dentro de la estructura psicológica latente, dispuestas para ser utilizadas por el individuo siempre que éste intente utilizar la norma de alguna L0.

5.5. La última dificultad que voy a tratar aquí es la siguiente: ¿cómo podemos experimentar con los tres sistemas lingüísticos creando las mismas condiciones experimentales para todos ellos y con una unidad que se identifique interlingüísticamente en los tres sistemas? Quiero remitir una vez más al lector a mis propios experimentos sobre la transferencia lingüística (Selinker, 1969) en los que se obruvieron las manifestaciones de esta deseada concatenación mediante un procedimiento que considero eficaz y válido. Utilicé una entrevista oral cuyo propósito era conseguir un marco de trabajo similar en los tres sistemas que sirviera al entrevistador como guía en su intento de obtener de los sujetos ciertos tipos de oraciones. Los experimentos que se llevan a cabo a partir de ahora, si se realizan bajo esta perspectiva, se encaminarán a investigar el tipo y la extensión de las estructuras lingüísticas dóciles a esta técnica particular.

6. Sumario

Presento a continuación algunos de los supuestos necesarios para la investigación sobre los aspectos lingüísticos de la psicología del aprendizaje de lenguas segundas que he discutido a lo largo de este artículo.

1. En una teoría del aprendizaje de lenguas segundas aquellos actos de comportamiento que cuentan como datos relevantes no son obvios a primera vista.
2. Tales datos deberán organizarse mediante la ayuda de ciertos principios teóricos.
3. Algunos conceptos relevantes para el modo en que los adultos aprenden las L2 son: las identificaciones interlingüísticas, la lengua materna (LM), la lengua objeto (L0), la interlengua (IL), la fosilización, las series sintácticas, el fonema taxonómico y los rasgos fonéticos.
4. Los datos relevantes para la psicología del aprendizaje de L2 son las producciones en L0 de los hablantes nativos y en LM e IL de los que aprenden una L2.
5. Las identificaciones interlingüísticas que los alumnos realizan constituyen el enlace psicológico entre los tres sistemas lingüísticos (LM, L0, IL). Los que aprenden una L2 fosilizan una forma de L0.
6. Las predicciones teóricas realizadas por una teoría relevante de la psicología del aprendizaje de lenguas segundas serán las estructuras superficiales de las oraciones de la IL.
7. Para la mayor parte de los alumnos, aprender con éxito una L2 consiste en reorganizar el material lingüístico de una IL para identificarlo con una L0 dada.

8. Hay cinco procesos cruciales para el aprendizaje de las lenguas segundas: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación en L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la L0.
9. Cada predicción de (6) se hará, si es posible, en relación a uno de los cinco procesos de (8).
10. No hay ninguna conexión necesaria entre las unidades relevantes para la teoría lingüística y las que lo son para la psicología del aprendizaje de L2.
11. La única unidad relevante desde el punto de vista lingüístico para la psicología del aprendizaje de L2 es la que se identifica interlingüísticamente en los tres sistemas: LM, L0 e IL.
12. La «serie sintáctica» es la unidad de transferencia de la estructura superficial y una parte de la unidad de transferencia realizable.
13. El «fonema taxonómico» es, en el caso de muchos sonidos, una unidad de la fonología interlingüística; en otros no parece relevante ninguna unidad puramente lingüística.
14. Existe una estructura psicológica latente, es decir, una ordenación previa en el cerebro que se activa siempre que un adulto intenta producir significados en la L0 que está aprendiendo.
15. Las identificaciones interlingüísticas, las unidades mencionadas en (12) y (13) y los procesos presentados en (8) están dentro de esta estructura psicológica latente.
16. La *fossilización*, mecanismo que se encuentra también en esta estructura psicológica latente, subyace al material lingüístico superficial que los hablantes tienden a mantener en las producciones de su IL, sin tener en cuenta la edad del alumno o las características de la instrucción que haya recibido en L0.
17. El mecanismo de fossilización da cuenta de la reaparición regular en las producciones interlingüísticas del material lingüístico que creíamos erradicado.
18. La estructura psicológica latente es diferente para la mayoría de los alumnos, y existe junto con la «estructura latente del lenguaje» descrita por Lenneberg (1967, pp. 374-379).
19. Estas dos estructuras difieren en los siguientes aspectos: a) la estructura psicológica latente no tiene programación genética; b) no tiene una contrapartida directa en ningún concepto gramatical; c) nunca puede realizarse en una lengua natural; d) puede solaparse con otras estructuras intelectuales.
20. La cualificación en (7) y (8) es necesaria para la mayoría de los hablantes, ya que los adultos que adquieren la competencia del

hablante nativo —el 5% cuyas producciones no se diferencian de las de los nativos— no han llegado a este dominio a través de la explicación o la instrucción, sino de la reactivación de su estructura lingüística latente.

21. Puesto que hemos asumido que las estructuras mencionadas en (18) son diferentes, y dado que sabemos poco acerca de la estructura lingüística latente y cómo se activa, se ignorará este 5% mencionado cuando hagamos las idealizaciones pertinentes que nos lleven a los datos relevantes para el aprendizaje de L2.

¹ Comencé a escribir este artículo durante el año académico 1968-1969, mientras estuve como visitante en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo. Muchos estudiantes y profesores de esta universidad y de la de Washington me ayudaron, a través de sus constantes preguntas, a cristalizar aquí las ideas; quiero darles las gracias. También estoy muy agradecido a Ruth Clark, Fred Lakoff, Frederick Newmeyer y Paul van Buren. Lei una versión previa de este artículo en el II Congreso Internacional sobre Lingüística Aplicada que tuvo lugar en la Universidad de Cambridge en 1969.

² No es injusto decir que la amplia bibliografía que intenta relacionar la psicolingüística con el aprendizaje de L2, haya sido escrita por lingüistas o por psicólogos, se caracteriza por la confusión entre el «aprendizaje» y la «enseñanza» de L2 (véase Mackey, en Jakobovits, 1970, p. 9). Esta confusión se extiende también a las discusiones sobre este tema. Por ejemplo, podemos encontrarnos con el término «psicología de la enseñanza de L2» y no saber si el que lo utiliza se refiere a la actividad del profesor, a la del alumno o a ambas. La confusión terminológica hace que uno dude respecto a lo que se está defendiendo.

³ La respuesta a esta pregunta no es obvia, puesto que es bien conocido que las consideraciones teóricas ayudan a establecer los datos relevantes. Véase, por ejemplo, Fodor (1968, p. 48): «... nuestra manera de ver los comportamientos y qué es lo disponible como descripción depende, en parte, del equipamiento conceptual con el que nos hayan provisto nuestras teorías...».

⁴ «Adulto» quiere decir aquí mayor de doce años. Esta noción proviene de Lenneberg (1967, pp. 156-170), quien afirma que después del comienzo de la pubertad es difícil dominar la pronunciación de una L2, dado que ya ha pasado un período crítico de maduración del cerebro, y «... el desarrollo del lenguaje tiende a "congelarse"» (ibid., p. 150).

⁵ Harold Edwards lo notó por primera vez.

⁶ Véase Lawler & Selinker, que se ocupan de una teoría del aprendizaje de L2.

⁷ Chomsky (1969, p. 68) expresa un punto de vista similar: «... debe reconocerse que la estructura gramatical, fuera de sus elementos más rudimentarios, no se aprende a través de explicaciones e instrucciones por la simple razón de que nadie tiene un conocimiento explícito de dichas estructuras que le permita transmitir la explicación». Este autor pone como ejemplo detallado las estructuras de nominalización, que ocupan un papel central en la gramática (Chomsky, 1969, pp. 22-60 y 68). No voy a repetir aquí los minuciosos argumentos de este autor que nos muestran que alguien que haya aprendido con éxito total una L2 no hubiera podido llegar a tal dominio mediante la explicación y la instrucción.

⁸ Hemos dejado también fuera de nuestra consideración las diferencias entre alumnos individuales, lo que hace que este marco teórico sea bastante incompleto. Una teoría del aprendizaje de L2 en la que no ocupen un lugar central las particularidades de los alumnos no puede considerarse aceptable. (Véase Lawler & Selinker para una discusión acerca de esta difícil cuestión en términos de perfiles de alumnos idealizados que difieren entre sí en algunos tipos de reglas lingüísticas y producciones en L2).

⁹ Ha habido bastante confusión sobre este punto. No quiero adoptar una posición antimentalista; tampoco estoy rechazando de forma apriorística las estructuras perceptuales de L2. Sin embargo, el lector debe ser consciente de que, junto con los problemas usuales para determinar si un sujeto percibe o entiende una locución, el análisis no puede, en su dominio interlingüístico, confiarse a los juicios de gramaticalidad intuitivos, puesto que

nos proporcionará información acerca de otro sistema, aquél con el que el alumno está luchando, es decir, la L0. (Para un problema metodológico similar, pero planteado en otro campo, véase Labov, 1969, p. 715). Otro argumento quizá más importante contra los estudios interlingüísticos perceptuales es que las predicciones que se basan en ellos no pueden atestiguar en situaciones de actuación significativa (véase la definición más arriba); en un estudio interlingüístico perceptual deberá llevarse a cabo una reconstrucción del evento del hablante. Estas dificultades no existirán cuando las predicciones estén relacionadas con la forma de las locuciones producidas como resultado del intento de expresarse en L0.

¹⁰ Nociones de este tipo, que separan los sistemas lingüísticos, han sido desarrolladas de forma independiente por Jakobovits (1969) y Nemes (1971).

¹¹ La noción de «interlengua» fue introducida por Selinker (1969).

¹² Gillian Brown me ha hecho notar (comunicación personal) que deberíamos elaborar un modelo dinámico en el que la fosilización se definiría en relación a varios grupos cronológicos de edad, establecidos quizá arbitrariamente.

¹³ John Laver me ayudó a clarificar esta cuestión.

¹⁴ Mucha gente me ha hecho notar que en este párrafo parecía existir conexión sólo entre fosilización y errores. Tal conexión no se pretende aquí, puesto que resulta que lo «correcto» puede reaparecer también cuando ya lo creíamos erradicado, especialmente si su origen ha sido algún proceso diferente a la transferencia lingüística.

¹⁵ Keith Brown (comunicación personal) defiende que el estatus sociolingüístico de las «lenguas» o «dialectos» que reciben nombres como «inglés de la India», «inglés filipino», «inglés del oeste de África», etc., se colocan en una categoría diferente de la situación IL que he descrito. Desde el punto de vista sociolingüístico este argumento puede estar justificado, pero en este artículo me estoy ocupando de una perspectiva psicológica, y las idealizaciones psicológicas me parecen idénticas en todos estos casos.

¹⁶ Para describir esta situación Jain (1969) habla de *competencia funcional*. Corder (1967) cuando utiliza el término *competencia transicional* llama la atención sobre el aspecto provisional del desarrollo de la competencia en una L2. Ambas nociones provienen de la competencia lingüística expuesta en Chomsky (1965), diferente a la actuación lingüística.

¹⁷ Una situación interlingüística se define como una combinación específica de L1, L0 e IL.

¹⁸ Un israelí de mediana edad que tenga un inglés muy fluido puede producir estas oraciones y otras del mismo tipo.

¹⁹ Le debo a Wyles Browne (comunicación personal) la clarificación de este punto.

²⁰ Datos proporcionados por George McCready (comunicación personal).

²¹ Ian Pearson (comunicación personal).

²² Elaine Tarone (comunicación personal).

²³ Esto es lo que Corder llama «programa interno» («built-in syllabus») del alumno (Corder, 1967).

²⁴ El ejemplo me lo dio Tom Huckin (comunicación personal).

²⁵ Ejemplo proporcionado por Briana Steteman (comunicación personal).

²⁶ El ejemplo de *drive a bicycle* que aparece en la sección 4 puede acomodarse a esta situación (véase Jain, 1969, p. 24).

²⁷ El ejemplo es de Sol Saporta (comunicación personal).

²⁸ Como se mostró en la nota 7, Chomsky (1969, p. 68) también añade la habilidad para proporcionar juicios de gramaticalidad como los del hablante nativo.

²⁹ Obsérvese que esta reactivación puede ser la única explicación posible para un individuo que aprende correctamente cualquier parte de una L2. Según esto, Cherry Goodenough (comunicación personal) ha objetado la división cualitativa entre el 5% que

tiene éxito y los demás alumnos de L2. Puesto que este artículo no se ocupa de la perspectiva de la enseñanza, sino de la del aprendizaje, la solución de este problema no afectará a nuestra discusión. La importancia de aislar este 5% se debe a que esos individuos no producen IL.

Reibel (1969) acentúa el papel que tiene la estructura lingüística latente en el aprendizaje de L2 sugiriendo que los alumnos no tienen éxito únicamente cuando hacen cosas equivocadas; es decir, «nosotros trataremos de explicar las diferencias entre algunos adultos no en términos de diferencias en las habilidades innatas del aprendizaje, sino más bien en cuanto a la manera en que se aplican». Kline (1970) intenta buscar un punto de contacto entre mi punto de vista y el de Reibel al sugerir que cualquier reorganización de una IL debe usar, para identificarse con una LO, los tipos de capacidades y habilidades que Reibel describe.

Sandra Hamlett y Michael Seitz (comunicación personal) han propuesto una perspectiva diferente a la de este artículo, arguyendo que para la gran mayoría de los alumnos de lenguas segundas no hay en el cerebro un ordenamiento previamente formulado, sino que la estructura psicológica latente se desarrolla, al menos en parte, mediante estrategias que cambian a la edad de 12 años y que permanecen en el individuo el resto de su vida. Hasta el presente parece que no hay tests empíricos para decidir entre estas dos alternativas.

³⁰ Es importante no perder de vista que estamos trabajando en el campo de las identificaciones interlingüísticas y, por lo tanto, nos encontramos en un dominio contrafactual diferente (Lawler & Selinker) del que los lingüistas que trabajan con el «hablante oyente ideal» (Chomsky, 1965). Me parece que los que se ocupan de la investigación en psicología del aprendizaje de lenguas segundas se encuentran en una posición análoga a la del profesor que, como advierte Chomsky (1966), tiene la responsabilidad de decidir qué es lo relevante para sus necesidades en lingüística y en psicología.

Con todo, el estatus lingüístico de las IL aún debe determinarse. Habría que saber, por ejemplo, si en las gramáticas de las IL se producen fenómenos tales como las transformaciones. Watkin (1970) se pregunta si las reglas de la interlengua tienen la misma forma que las del mismo fenómeno en la lengua segunda o si han sufrido algún tipo de «recodificación». Los datos de este autor implican el mismo tipo de fosilización relacionada con alguna similitud entre reglas de diferentes interlenguas.

³¹ El dominio superficial considerado era la concatenación de constituyentes después del verbo. Los resultados mostraron paralelismos estadísticamente significativos entre la LM (hebreo) y la IL (inglés) para los constituyentes «objeto» y «tiempo» de una y para el «objeto» (directo) y «adverbio» (de grado) de la otra. Esto es, siempre que después del verbo aparecían los constituyentes «objeto» y «tiempo», el orden superficial estadísticamente dominante era el de «objeto-tiempo», y no el inverso, tratándose, en ambos casos, de respuestas en LM, como en (i) y en IL, como en (ii):

- (i) Rairi [et haseret haze] [lifney švuaim]
«Vi esa película hace dos meses»
- (ii) I met [Mrs. Crosman] [today]
«Me encontré a la señora Crosman hoy»

Pero siempre que los constituyentes «objeto» y «adverbio» aparecen después del verbo el orden superficial estadísticamente dominante es «adverbio-objeto» y no el inverso, tanto en las respuestas en LM (iii) como en las de IL (iv):

- (iii) Ani ohev [mood] [sratum]
«Me gustan mucho las películas»
- (iv) I like [very much] [movies]

Los resultados de estos y otros experimentos se controlan informalmente observando hablantes de edades superiores a doce años en su situación interlingüística cuando producen locuciones en su interlengua.

³² Esto es, cuando se responde al tema «materias estudiadas en la escuela» se da una tendencia casi absoluta hacia el orden «lugar-objeto» propio de LM (hebreo) después del verbo (v) y hacia el mismo orden en la interlengua (inglés) (vi):

- (i) Ani roca lilmod [bauniversita] [bilogia]
«Quiero estudiar biología en la universidad»
- (vi) I will study [in the university] [biology]

Pero cuando las respuestas tienen que ver con temas como los dos mencionados en el texto, existe una tendencia casi absoluta hacia el orden de la LM —«objeto» «lugar»— después del verbo (vii) y hacia el mismo orden en la interlengua (viii):

- (vii) Kaniti [et hašaon] [baranut]
«Compré el reloj en el almacén»
- (viii) I bought [my watch] [in Tel Aviv]
«Compré mi reloj en Tel Aviv».

Para más detalles, véase Selinker (1969), secciones 3.41 y 3.42.

³³ El hecho de que Haggard se ocupe de otras unidades posibles que se incluyen en unidades mayores no es importante para el problema que discutimos aquí.