CONCEPTO Y ESTUDIOS DE INTERLENGUA: POR SUS HECHOS LOS CONOCERÉIS[1]

Pablo Deza Blanco

National Taiwan University, Taiwán, R.O.C.

1. Concepto de Interlengua

Un repaso a la literatura en el terreno de la adquisición de segundas lenguas durante los últimos cuarenta años nos permite constatar que, uno de los campos de investigación más prolíficos durante este período, ha sido el denominado estudio de **Interlengua**.

A finales de los años sesenta se produce un giro copernicano dentro del campo de la lingüística teórica, ante la crisis provocada por los postulados estructuralistas y conductistas imperantes. El cuestionamiento de estos supuestos provocó el florecimiento de nuevos planteamientos, entre los que destacaron las teorías generativistas de N. Chomsky (1957, 1965) y las posteriores reelaboraciones del propio autor en trabajos posteriores (1968, 1972). En todos estos trabajos subyacía un rechazo a la desmesurada preocupación, dominante en la época, de aspectos formales de la lengua, ignorando sistemáticamente otro tipo de ítems, como los situacionales o los semánticos.

Chomsky (1964), asumiendo la premisa de que todos los seres humanos están dotados de un mecanismo innato – LAD (*Language Acquisition Device*)- mantiene que, gracias a este dispositivo, un niño puede inferir todas las reglas de la lengua en la que se halla inmerso y, una vez inferidas, son estas mismas reglas las que le permiten generar o comprender nuevos enunciados. Esta tarea, según Chomsky, hubiera sido literalmente imposible aceptando los postulados conductistas –Skinner (1957)-, que defendía el proceso de adquisición como una mera imitación del adulto en el entorno infantil. En definitiva, Chomsky apuntaba la imposibilidad de que, mediante la mera imitación, alguien fuera capaz de producir o entender nuevos enunciados ya que la simple imitación permite réplicas, no enunciados originales.

[1] Quisiera agradecer la financiación del National Science Council del Ministerio de Educación de Taiwán (proyecto **NSC 95-2411-H-002-104**) en el que se inserta esta reflexión sobre el concepto de Interlengua que ofrecemos en el presente artículo.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

Las aportaciones chomskianas hicieron rápidamente fortuna entre aquellos estudiosos dedicados a la adquisición de L1, y sus análisis permitieron validar las teorías chomskianas: D. McNeill, 1970; R. Brown, 1973; D. I. Slobin, 1973; J. S. Bruner, 1975; M. L. Moreau y M. Richelle, 1981; entre otros. Ulteriormente, estos estudios se ampliaron al campo de la adquisición de la L2 o LE en relación con la L1 (H. C. Dulay y M. K. Burt, 1972, 1973, 1974a, 1974b; S. M. Ervin-Tripp, 1974; C. Adjemian, 1976; S. P. Corder, 1967, 1971, 1981; S. Krashen, 1981, 1982; entre otros) confirmándose las predicciones chomskianas. No obstante, antes de que se llevaran a cabo estos estudios en el campo de adquisición de segundas lenguas, cabe la pena señalar que el propio Chomsky se había mostrado exceptico ante la posibilidad de que sus teorías pudieran extrapolarse al estudio de una L2 o LE.

El concepto medular sobre el que se sustentan todas estas investigaciones radica en que, el niño, durante el proceso de elaboración/ construcción de su propio sistema lingüístico, lo modifica gradualmente, atravesando diferentes estadios, hasta alcanzar la competencia de un hablante nativo adulto. En este sentido, cabe señalar que son los hablantes nativos adultos los que le han servido de modelo para elaborar este sistema lingüístico y, al mismo tiempo, la competencia de estos adultos se convierte en la meta que aspira a alcanzar el niño. Durante este proceso, los niños generan secuencias desacertadas, que muestran de una manera palmaria que, aunque conocen las reglas, todavía desconocen parcialmente sus límites y constricciones. Paulatinamente, aumentan su **competencia**[2], hasta que estas producciones errátiles se desvanecen al lograr dominar las constricciones de las reglas.

Todos estos planteamientos se extrapolaron al proceso de enseñanza/ aprendizaje de una L2 o LE, desencadenado un cambio cardinal en la visión del error: con anterioridad al arribo de las teorías chomskianas, dominaba el **conductismo lingüístico**, con una visión negativa del error debido a que eran considerados producto de una interferencia de la L1 del sujeto; en cambio, con la aparición y propagación de los postulados chomskianos, éstos pasaron a considerarse como positivos e ineluctables: los errores, de esta manera, se transformaron en marcas o indicios que apuntaban a las distintas fases que franqueaba un individuo durante su proceso de adquisición de la nueva lengua. En este sentido, S. Moriand (1982), resume el proceso con las siguientes palabras:

> (...) **la exposición a la lengua** permite integrar ciertos elementos de esta lengua y ciertos datos sobre su funcionamiento y, a partir de estas muestras, el estudiante formulará sus hipótesis y reflexionará sobre su funcionamiento y, a partir de los elementos memorizados y las hipótesis realizadas, él querrá **comprobar su conocimiento transitorio** (su "sistema intermedio"), bien sea la comprensión, bien sea, sobre todo, la producción ya que el podrá recibir la confirmación o invalidación

[2] El término **competencia**, acuñado por Chomsky, es "el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua" (Chomsky, 1999:6). A este concepto, contrapone el de **actuación** "el uso real de la lengua en situaciones concretas" (Chomsky, 1999:6). Asimismo, cabe señalar, que el conocimiento al que hace referencia, en un principio, es gramatical (fundamentalmente, sintáctico, al que añade un posterior componente semántico).

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

> de sus hipótesis y, de este modo, hacer que progrese el estado de su conocimiento. En el proceso, entran en juego no solamente los conocimientos lingüísticos sino también conocimientos psico-socio-culturales (59).

Este proceso, en la literatura sobre el tema, ha adoptado diferentes denominaciones: *dialecto idiosincrásico* y *dialecto transitorio* (S. P. Corder 1971); *sistema aproximativo* (W. Nemser, 1971); *tercer sistema lingüístico* (V. J. Cook, 1973); *sistema intermediario* o *conocimiento intermediario* (R. Porquier y U. Frauenfelder, 1980); *conocimiento transitorio* (S. Moirand, 1982); entre otras. No obstante, a pesar de las diferentes acuñaciones, todas ellas coinciden en su concepción radical, si bien difieren en algunos pequeños matices. Empero, a pesar de esta inflación acuñativa, será el término adoptado por L. Selinker (1969, 1972) el que triunfará y el que comenzará a aparecer en los estudios realizados sobre el tema. Este triunfo acuñativo, como bien explica J. Sridhar (1980), citado en D. Larsen- Freeman y M. H. Long (1994), se debe a la actitud más neutra que denotaba su término.

Pero, ¿qué entendemos por Interlengua? R. Ellis (1997) señala que podría compendiarse del siguiente modo: *"L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner's L1 but is also different from it and also from the target language"* (33) o, con un estilo más llano: una persona, cuando aprende una lengua extranjera, desarrolla, a nivel cognitivo, un conjunto de reglas que emplea cada vez que pretende comunicarse en ese idioma. Este sistema de reglas es el que configura su **Interlengua**.

Empero, el concepto implica, asimismo, como señala R. Ellis (1997) la acatación tácita de las subsecuentes premisas en el proceso de adquisición de las distintas L2's:

1. *The learner constructs a system of abstract linguistic rules which underlines comprehension and production of L2. This system of rules is view as a 'mental grammar' and is referred to as an 'interlanguage'.*
2. *The learner's grammar is permeable. That is, the grammar is open to influence from the outside (i.e. through the input). It is also influenced from the inside. For example, the omission, overgeneralization, and transfer errors which (...) constitute evidence of internal processing.*
3. *The learner's grammar is transitional. Learners change their grammar from one time to another by adding rules, deleting rules, and restructuring the whole system. This results in an* ***interlanguage continuum****. That is, learners construct a series of mental grammars or interlanguages as they gradually increase the complexity of their L2 knowledge (...)*
4. *Some researchers have claimed that the systems learners construct contain variable rules. That is, they argue that learners are likely to have competing rules at any one stage of the development. However, other researchers argue that variability reflects the mistakes learner make when they try to use their knowledge to communicate. These researchers see variability as an aspect of performance rather than competence.*
5. *Learners employ various learning strategies to develop their interlanguages. The different kinds of errors learners produce reflect different learning strategies (...)*
6. *The learner's grammar is likely to fossilize (33-34).*

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

2. La problemática conceptual de la Interlengua

Este somero compedio del concepto de Interlengua, expuesto en el apartado anterior, nos permite constatar que el concepto, pese a su aceptación y proliferación, no está exento de problemas, los cuales, en muchos casos, son obviados sistemáticamente por los investigadores del campo. A continuación, apuntamos sus principales problemas conceptuales, con la esperanza de que futuros trabajos permitan pulir estas deficiencias y subsanarlas.

El primer problema que hallamos en la noción tal y como ha sido definida por los investigadores del campo es la concepción gramatical de la Interlengua, vista, meramente, como un sistema de reglas. Esta percepción, por otro lado, no debe extrañar ya que, como apuntábamos en el apartado anterior, estos estudios recibieron un gran influjo de los estudios primigenios chomskianos. Como bien explicita F. D'Introno (2001):

> Los trabajos de Chomsky tenían otra finalidad: la de definir una teoría lingüística que permitiera desarrollar gramáticas generativas para las lenguas naturales, esto es, modelos explícitos de la competencia o conocimiento que los hablantes tienen de su lengua (...) Chomsky no pretendía obtener una clasificación de los elementos constitutivos de una lengua, sino fijar un sistema de reglas que generara las innumerables oraciones gramaticales de una lengua. En esta concepción de los estudios lingüísticos, *el objeto de la investigación no es la lengua sino la gramática de la lengua* (...)

El modelo de Chomsky postulaba varios *sistemas de reglas, incluyendo dos sistemas de reglas sintácticas, reescriturales y transformacionales* (49-50. Lo destacado en cursiva es nuestro).

Resumiendo, aquello que interesa a Chomsky en su modelo lingüístico es la **competencia** – el conocimiento de las reglas que tiene un hablante nativo sobre su lengua – y no su **actuación** – el uso de estas reglas que hace un hablante nativo mientras se comunica-. Este mismo planteamiento lo retoma el concepto de **Interlengua** –recordemos, la Interlengua es vista como el sistema abstracto de reglas lingüísticas construido por un sujeto cuando aprende una L2 o LE. Esta visión, en el fondo, parte de la premisa de que si un individuo tiene una completa **competencia lingüística**, será suficiente para producir enunciados gramaticalmente correctos –**actuación**-.

En definitiva, esta dicotomía establecida por Chomsky y continuada, implícita y tácitamente, por los estudiosos en ASL, retoma la división dentro del campo de la psicología cognitiva, ya señalada por E. Sacerdoti (1977), entre conocimiento declarativo –"*knowledge about the particular state of the world in which a particular problem is to be solved is given to a set of declarative expressions*" (2) – y **conocimiento procedimental** – "knowledge about the actions that may be taken in the domain is specified in procedural form" (2) –. Simplificando, la competencia lingüística equivaldría al **conocimiento declarativo** y, la **actuación**, al **conocimiento procedimental**[3].

[3] Dentro del campo de la enseñanza de segundas lenguas, también se reaccionó contra la competencia chomskiana, a la que algunos autores han denominado **competencia lingüística**. Es por ello que algunos autores propusieron el concepto de **competencia comunicativa** -Hymes, 1971 fue

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

Empero, cabe preguntarse si una completa y perfecta **competencia** nos garantiza una completa y perfecta **actuación**. O, formulado de una manera más sencilla: si el conocimiento de una determinada regla garantiza, a un hablante, su correcta utilización. Desgraciadamente, la cuestión no es tan simple: nuestra experiencia docente, diariamente, nos proporciona evidencias de estudiantes con un elevado nivel de **conocimiento declarativo** de las reglas de la lengua extranjera que están aprendiendo (**competencia**) y que, sin embargo, carecen de un **conocimiento procedimental** (**actuación**) de algunas de estas reglas.

Los estudiosos en el campo de ASL han sido perfectamente conscientes de este problema y lo han intentando solventar. En este sentido, cabe enmarcar la dicotomía, introducida por S. P. Corder (1973), entre **errores** (*errors*) y "errores de producción" o **faltas** (*mistakes*). Los primeros reflejan la competencia transitoria y serían sistemáticos mientras que los segundos, serían no-sistemáticos y frutos de un lapsus en la aplicación de una determinada regla. En definitiva, la causa de los **errores** sería el **desconocimiento declarativo** de una determinada regla (**competencia**); en cambio, la causa de las faltas sería un lapsus de aplicación de ese conocimiento declarativo. De este modo, se justificaría el mal uso de una determinada regla a pesar de ser conocida por el estudiante. No obstante, nuestra experiencia diaria nos presenta numerosos ejemplos de reglas conocidas por un grupo lingüístico determinado durante su aprendizaje de una L2 o LE y, sin embargo, producen durante un determinado estadio de su proceso de aprendizaje sistemáticamente errores de producción[4]. ¿Es necesario, entonces, convertir esta dicotomía cordiana en una tricotomía, añadiendo un tercer tipo que podríamos denominar **fallo** (*failure*) y que podríamos definir como error sistemático en la aplicación de una determinada regla conocida por el estudiante aunque de carácter transitorio[5]? No obstante, aún haciendo oídos sordos a lo problemática que resultaría esta distinción[6] (tanto en la fórmula cordiana como en la de nuestra propuesta), el principal problema de esta distinción cordiana estriba en que insiste en la idea de que el **conocimiento declarativo** (*competencia*) es suficiente para conseguir un adecuado **conocimiento procedimental** (*actuación*) ignorando que una cosa es conocer una regla y otra, muy distinta, saber usarla adecuadamente. En definitiva, obvia que estamos ante dos procesos diferenciados: uno, **aprender** una regla y otro, **adquirirla** y, aunque ambos estén relacionados, no es una relación necesariamente unívoca. Por otra parte, cabría preguntarse si todos los errores son fruto de una carencia de una regla o de un lapsus en su aplicación. ¿No sería posible que un individuo, a pesar de conocer la regla, no la tuviera

el pionero, al que siguieron las posteriores reformulaciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)-.

[4] Por ejemplo, en los estadios iniciales de inglés, los hablantes nativos de español, sistemáticamente, no añaden la –s final de 3ª persona del singular del presente, a pesar de que se les ha explicado y la han aprendido.

[5] Este carácter transitorio es el que nos permitiría distinguir el **fallo** de una **fosilización**.

[6] En el caso de la dicotomía cordiana, el propio Corder y otros investigadores son conscientes de la dificultad, en numerosas ocasiones, de distinguir entre ambos. Más fácil sería, en cambio, identificar los **fallos**, pues bastaría preguntar a los estudiantes, tras producir un enunciado incorrecto, si conocen una determinada regla. No obstante, en principio, el hecho de no poder distinguir entre las tres, no sería óbice para negar su existencia: el que no podamos, muchas veces, distinguir algo no implica que la distinción no sea real.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

suficientemente interiorizada, esto es, adquirida, produciendo, lo que hemos denominado un **fallo**?

El segundo problema con el que nos topamos es la creencia de que, si partimos de las producciones, tanto orales como escritas de los estudiantes (**actuación**) seremos capaces de reconstruir su **competencia**. Desgraciadamente, los investigadores no nos hemos planteado seriamente las dificultades logísticas que entraña una investigación que pretendiera semejante objetivo. En primer lugar, sería precisa la obtención de muestras ingentes de cada sujeto para poder completar una reconstrucción de este tipo (excepto en el caso de que, nos marcaramos objetivos más modestos del tipo, estudio de la interlengua del artículo, estudio de la interlengua de los tiempos de pasado[7]...). No obstante, si nos soprepusiéramos ante estas dificultades logísticas y obtuviéramos estas muestras ingentes y las analizáramos, ¿estaríamos en condiciones de llevar a buen puerto semejante investigación? En principio, pudiera parecer que sí, pero un nuevo proceso de reflexión nos conduciría a una serie de nuevos interrogantes:

i- Al reconstruir su **competencia** a partir de su **actuación**, ¿cómo podríamos estar seguros de que un error es fruto de un desconocimiento de una regla (error), de un lapsus (falta) o de la no aplicación de una regla a pesar de conocerla (fallo)?
ii- ¿Cómo podríamos estar seguros de que una producción correcta implica que la regla se ha **aprendido** o **adquirido**? ¿No podría ser posile que un sujeto produjera algunos enunciados correctos por casualidad o por usar una regla errátil[8]?
iii- Por otra parte, los estudios en ASL han mostrado que, una de las estrategias empleadas por los estudiantes es la **evitación** (*avoidance*) –"*when specific target language features are under-represented in learner production in comparison to native-speaker production*" (R. Ellis, 1997:137)-. Ante esta situación, ¿cómo podemos saber si un sujeto ha aprendido y/o adquirido una determinada regla, por ejemplo, las oraciones de relativo en el caso de los alumnos chinos, si tiende a evitarlas?

En estos casos, los investigadores han tratado de solventar este interrogante mediante el uso de las denominadas **pruebas objetivas**[9] (S. Fernández, 1997:41), con el propósito de provocar su uso. No obstante, la solución nos plantea dificultades añadidas:

a- ¿Cuáles han de ser los contenidos de estas **pruebas objetivas**? ¿se han de incluir todos aquellos elementos que no han aparecido previamente en sus producciones?

Ante este dilema, los investigadores elaboran estas pruebas "sobre puntos gramaticales que, según la experiencia de los profesionales (...), suelen resultar problemáticos" (S. Fernández, 1997:40-41). Es decir, que los contenidos de la **prueba objetiva** son regidos por criterios totalmente **subjetivos**. Asimismo, ¿cómo puede el

[7] Esta dificultad explicaría la propensión que se observa, últimamente, en los investigadores que realizan estudios de Interlengua, cuyos análisis tienden a una acotación del campo de estudio para evitar las dificultades que entraña la reconstrucción de la totalidad del sistema.
[8] A esta tesis, alguien podría argumentar que podríamos incrementar la muestra pero, ¿cuánto más? ¿cuándo sabríamos que los datos son suficientes para cerciorarnos de si tiene una competencia de una determinada regla? Además, implicaría dudar de todas la producciones correctas.
[9] En el caso de evaluación de evaluación gramatical de un sujeto, un test de elección múltiple, con cuatro posibilidades de elección.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

investigador estar completamente seguro de que ha incorporado todos aquellos aspectos gramaticales problemáticos para un determinado grupo lingüístico[10]?

b- Otra cuestión sería la adecuación de este tipo de pruebas. Como bien señala T. Bordon (2004):

> (...) utiliza procedimientos de corte estructuralista cuyo objetivo es la obtención de elementos discretos, que, en definitiva, no revelan más que el dominio del sistema lingüístico de la segunda lengua por parte del candidato y difícilmente reflejan su habilidad para usar la lengua .
>
> T. Bordon (2004:6-7)

En definitiva, este tipo de pruebas mostraría si un individuo ha aprendido (**competencia**) un aspecto gramatical de una lengua pero, en absoluto, mediría si la ha adquirido ni cuál sería su producción empleando ese aspecto gramatical (**actuación**)[11]. Resumiendo: los investigadores aspiran a describir la competencia de un sujeto mediante dos tipos de pruebas: las producciones tanto orales como escritas de los sujetos y la cumplimentación de las denominadas pruebas objetivas. Con las primeras, deben reconstruir esta **competencia** partiendo de su **actuación**; con las segundas, describen directamente su **competencia**. Por tanto, si nuestro objetivo es describir la **competencia**, ¿por qué tomamos muestras de sus producciones? ¿No sería más fácil que cumplimentaran largas **pruebas objetivas**?

El tercer problema se relaciona con el objetivo que se marca la **Interlengua**. El concepto considera que la gramática del sujeto es transitoria y, por lo tanto, atraviesa diferentes estadios. Igualmente, considera que estas fases son comunes a todos los individuos pertenecientes a un mismo grupo lingüístico y que, las divergencias observables entre ellos se explican mediante una serie de variables tales como la edad, la aptitud, la personalidad, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje, entre otros. En consecuencia, un conocimiento de este proceso mejoraría las prestaciones de nuestros estudiantes, repercutiendo en una mejora de la secuenciación de las actividades en el aula, una nueva elaboración de materiales adaptada a sus necesidades de aprendizaje... Pero, si como hemos mencionado previamente, una perfecta competencia lingüística de una regla dada no nos garantiza un uso correcto y adecuado, ¿para qué nos va a interesar conocer si es competente o no o qué estadios atraviesa su **competencia**? En definitiva, creemos que existe una confusión entre los medios y los fines: en los estudios de **Interlengua**, la **actuación** es el medio para llegar a la **competencia** (el fin); no obstante, en nuestra opinión los términos debieran invertirse y ser la **competencia** el medio[12] para llegar al fin (la **actuación**).

---

[10] En definitiva, apelan a su experiencia docente y, aunque ésta es útil, también es cierto que muchos fenómenos, sin un estudio previo, pueden pasar totalmente desapercibidos porque no son, en absoluto, evidentes.

[11] Pensemos que, en este tipo de pruebas, el sujeto focaliza su atención en un punto concreto; sin embargo, cuando produce un enunciado el número de elementos sobre los que debe centrar su atención son diversos y, muchas veces, interrelacionados entre sí.

[12] Es importante señalar que, dentro de nuestra visión de este proceso, la **competencia** es un medio, pero no el único medio, es decir, que para llegar a la actuación y describir todo el proceso de adquisición son necesarios incorporar más elementos.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

No obstante, y dejando de lado la utilidad del concepto como lo plantean los investigadores de **Interlengua**, parece evidente que lo que estamos haciendo en estos análisis, tal como están planteados, es describir los diferentes estadios de su **actuación**, es decir, que más que **Interlengua**, el concepto adecuado sería el de **Interactuación**.

El último problema atañería al carácter taxativo del concepto de **competencia**. Originariamente, el concepto se circunscribe al ámbito de los conocimientos gramaticales, en buena medida, fruto de la influencia de la gramática generativa chomskiana (con un marcado predomimio sintáctico). Como señala K. Griffin (2005):

> Los primeros estudios de la Interlengua recurrieron a los mentalistas que aplicaban sus resultados y que postulaban que la base de la adquisición de lenguas consiste en cómo los aprendices "generan" reglas lingüísticas a partir de las observaciones que hacen de las muestras de lengua de su entorno y cómo las asocian con "algo", mediante un dispositivo interno de adquisición de lenguas, que se supone que está compuesto de una gramática abstracta que va tomando forma según se hagan las asociaciones pertinentes.
>
> K. Griffin (2005:95)

El problema es que esta gramática abstracta focaliza su atención en el análisis de estructuras lingüísticas en torno a la oración. No obstante, la lingüística – con el advenimiento de la **Lingüística Textual** (Van Dijk, 1977; Beaugrande y Dressler, 1981; entre otros) y el **Análisis del Discurso** (Brown y Yule, 1983; Stubbs, 1983; Schiffrin, 1994; entre otros) y la didáctica de la lengua -la introducción del concepto de **competencia comunicativa**[13] de Hymes (1966) – ampliaron el campo de análisis incluyendo parámetros nuevos obviados hasta el momento. De todas formas, si bien es cierto que algunos estudios de Interlengua han ampliado el ámbito de actuación de la **competencia** (incluyendo aspectos pragmáticos, culturales, discursivos...) lo cierto es que la mayoría de ellos ofrece una perspectiva de la **competencia** de los sujetos meramente oracional (como veremos en §3) y, lo más grave, es que el concepto no ha sido reformulado para abarcar la ampliación conceptual que plantean estos nuevos análisis[14].

3. La problemática de los estudios de Interlengua

Como hemos señalado en el apartado anterior, el concepto de Interlengua presenta una serie de dificultades que, en muchos casos, se han obviado por parte de los investigadores del campo. No obstante, y aún ignorando esta problemática conceptual y aceptamo sin más discusión el término, en los estudios llevados a cabo por los estudiosos del campo se aprecian una serie de contradicciones.

---

[13] Como señala M. Pilleux (2001:143), "[la competencia comunicativa] se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse".

[14] De hecho, estudios que incorporan estos nuevos parámetros han sido bautizado por la literatura anglosajona "Intercultural Pragmatics", es decir, se crea la sensación, al omitirse el término Interlengua en la nomenclatura, de que estos estudios caen fuera del alcance de la Interlengua.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

En primer lugar, a pesar de haber sido definida la Interlengua como el sistema de reglas lingüísticas abstractas que confecciona un sujeto cuando intenta entender o producir enunciados en una L2 o LE y, en consecuencia, este sistema incluiría tanto los **aciertos** (producciones correctas) como los **errores** (producciones incorrectas) -lo que dio lugar a la tan cacareada visión positiva del error ya que los convertía en índices de los distintos estadios que atravesaba el sujeto- lo cierto es que la mayoría de los estudios de **Interlengua** concentran sus esfuerzos en la búsqueda de errores y sus posibles causas[15] (S. Fernández (1988, 1990, 1997); I. Santos Gargallo (1993); G. Vázquez (1991); entre otros). Es decir, ¿son sus análisis estudios de Interlengua o, tan sólo, interesantes estudios de análisis de errores?

En segundo lugar estaría el problema de las causas que se atribuyen a estos errores, en bastantes casos, discutibles. En este sentido, Sonsoles Fernández (1997), por ejemplo, señala que la dificultad de los hablantes japoneses con el uso correcto del artículo (determinado o indeterminado) se debe a que el japonés carece de esta categoría gramatical. Nosotros podemos indicar que el chino[16], tampoco, y sin embargo, los usos del artículo determinado que se presentan problemáticos no son todos, sino tan sólo "los usos anafóricos asociativos" y, en los estadios iniciales, "los usos anafóricos". En definitiva, muchas veces, los investigadores realizan este tipo de razonamientos sin tener, siquiera, conocimientos de la lengua materna de los sujetos que analiza, lo que puede llevar a generalizaciones peligrosas o a basarse en las opiniones de los propios sujetos de investigación, los cuales, ni son lingüistas ni enseñan su propia lengua.

En tercer lugar, llama la atención la tendencia mayoritaria, que se observa en estos análisis, por los **estudios sincrónicos**. Si retomamos la noción de Interlengua, se observa que es entendida como los diversos estadios que franquea un individuo dado durante su período de aprendizaje de una L2 o de una LE; en consecuencia, parece más lógico que estos estudios se centraran en la realización de **estudios diacrónicos**. No obstante, la tendencia es justo la opuesta: Fernández (1997), por ejemplo, habla de la evolución de los errores de sus sujetos cuando, en realidad, se limita a recoger una muestra de cada individuo y contrasta los resultados en cada curso a pesar de que no se trata del mismo grupo clase; Rodríguez Paniagua (2001), por otro lado, recoge muestras de dos grupos clase para la obtención del DELE básico, aunque las pruebas se llevaron a cabo el mismo día o Pérez Moreno (1999), igualmente, realizó tres pruebas de traducción a diferentes grupos clase aunque, como Rodríguez Paniagua (2001), el mismo día; entre otros autores. En suma, estos estudios quieren aparentar la realización de **estudios diacrónicos** cuando, en realidad, no son más que **estudios sincrónicos**.

En cuarto lugar, cabe señalar que, pese a la insistencia de la lingüística teórica del avance que supone el paso de los análisis oracionales a los

[15] Es curioso pero ya autores como P. Jordens (1980:227) ya había avisado de este peligro cuando se iniciaron los primeros estudios de Interlengua.
[16] Datos ofrecidos por C.-H. Lu (1998).

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

discursivos, en los estudios de **Interlengua**, se aprecia una alarmante falta de descripciones que abarquen más allá del ámbito oracional y, en los casos en que se encuentran, se reducen a unos pocos aspectos, tales como la cohesión léxica, el empleo de conectores o la carencia de coherencia de algún segmento discursivo - Graciela E. Vázquez, 1991; Santos Gargallo, 1993; entre otros-.

Finalmente, aunque se constata una masiva tendencia al estudio oracional, su alcance es muy limitado ya que, en muchos casos, se centran en apuntar la presencia innecesaria o la ausencia de un determinado elemento gramatical o léxico, sin mencionar en qué contextos tienen lugar estos errores ni cuándo estos elementos son empleados adecuadamente[17].

4. Conclusiones

Como hemos visto, la noción de **Interlengua**, planteada en los términos que se recoge, hasta ahora, en la abundante bibliografía, presenta grandes dificultades: una perfecta competencia no garantiza una adecuada y correcta actuación; la imposibilidad de describir una competencia como la que plantea el término; la inadecuación por no distinguir entre dos procesos que intervienen en su formación: el aprendizaje y la adquisición; la simplificación, que supone, de un proceso complejo. Todo ello nos lleva a reformular el concepto como los distintos estadios que atraviesa la **competencia comunicativa procedimental** de un individuo.

Asimismo, dejando de lado los problemas que plantea el concepto de Interlengua como es entendido en la literatura sobre el tema, lo más curioso son las contradicciones de los estudios que se han etiquetado o autocatalogado como estudios de Interlengua: se siguen centrando en un cómputo de errores ignorando los aciertos, es decir, ignoran el camino recorrido por el sujeto y sólo prestan atención al camino que todavía le queda por recorrer; atribuciones muy discutibles del origen de esos errores; la tendencia generalizada a llevar a cabo estudios sincrónicos que se intentan disfrazar para darles una apariencia diacrónica; lo escaso que resultan las descripciones en un nivel discursivo o textual a pesar de que las líneas de investigación de la lingüística hace ya casi tres décadas que empezaron a abandonar los límites oracionales.

En definitiva, se debe producir una profundización del concepto, del que el punto de partida sería nuestro concepto de **competencia comunicativa procedimental**. Por otra parte, también es necesaria una profunda reflexión, por parte de los investigadores del campo, sobre,qué es lo que quieren investigar y qué métodos deben emplear en sus análisis para lograr sus fines- Y si los instrumentos de los que disponemos en la actualidad se muestran insuficientes, pensar en otros posibles instrumentos.

[17] Por supuesto, es posible encontrar excepciones a estas 4 paradojas, aunque, en realidad, no hay ningún estudio que las supere al mismo tiempo. En este sentido, Tzu-ju Lin (2003), además de señalar la presencia o ausencia del artículo, indica en qué contextos se produce y en qué contextos no se produce; Sonsoles Fernández (1997), incluye una tipología de errores discursivos, en la que incluye cuestiones como la relación tópico – comentario, cuestiones de correferencia, conectores, aspectos temporales y aspectuales y separación de ideas, aunque se echan en falta aspectos como la secuenciación, el tipo de estructuración informativa en el texto…

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

TRABAJOS CITADOS

ADJEMIAN, C. (1976): "On the Nature of Interlanguage Systems", *Language Learning*, 26, 297-320.

BEAUGRANDE, R. A. Y W. U. DRESSLER (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.

BORDON, T. (2004): "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *Carabela* 55, 5-29.

BROWN, G. Y G. YULE (1993), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.

BROWN, R. (1973): *A First Language*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

BRUNER, J. S. (1975): "From Communication to Language: A Psychological Perspective" *Cognition*, 3, 255-287.

CANALE, M. Y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47.

_____ (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. RICHARD Y R. W. SMITH (Eds.): *Language and Communication*, London, Longman, 2-27.

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton and Co.

_____(1964): *Current Issues in Linguistic Theory*, La Haya, Mouton and Co.

_____ (1965): *Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge*, Mass: MIT Press

_____ (1968): *Language and Mind*, Nueva York, Harcourt Brace y World.

_____ (1972): *Studies on Semantics in Generative Grammar*, La Haya, Mouton and Co.

COOK, V. J. (1973): "The Comparison of Language Development in Native Children and Foreign Adults", *International Review of Applied Linguistics*, 11, 13-28.

CORDER, S. P. (1967): "The Significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 544-573.

_____ (1971): "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, ed. Visor, 63- 77.

_____ (1973): *Introducing applied linguistics*. Middlesex, Penguin.

_____(1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

D'INTRONO, F. (2001): *Sintaxis generativa del español: Evolución y análisis*, Madrid, Cátedra.

DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1972): "Goofing, an Indicator of Children's Second Language Strategies", *Language Learning*, 22, 234-252.

_____ y _____(1973): "Should We Teach Children Syntax?, *Language Learning*, 23: 245-258.

_____ y _____ (1974a): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning*, 24, 37-53.

_____ y _____ (1974b): "You Can't Learn without Goofing: An Analysis of Children's Second Language Errors", en J.C. RICHARDS (Ed.): *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* London: Longman, 95-123.

ELLIS, R. (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ERVIN-TRIPP, S. M. (1974): "Is the Second Language Learning like the First?, *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.

FERNÁNDEZ, S. (1988): "Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas", *Cable* 1, 27-36.

_____ (1990): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid.

_____ (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, ed. Edelsa.

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

HYMES, D. (1966): «Two types of linguistic relativity» en W. BRIGHT (ed.) (1975): *Sociolinguistics*, Mouton, La Haya, 114-167.

_____ (1971): "Competence and performance in linguistic theory", en HUXLEY,

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes

R. Y E. INGRAM (eds.): *Acquisition of languages: Models and methods*, New York, Academic Press, 3-23.

_____ (1972): "On communicative competence", en PRIDE, J. B. Y J. HOLMES (eds): *Sociolinguistics*, Londres, Penguin Books, 269-293.

JORDENS, P. (1980): "Interlanguage Research: Interpretation or explanation", *Language Learning*, 30, 1, 195-207 (versión española, JORDENS, P. (1991): "El análisis de la Interlengua: ¿Interpretación o explicación?", en MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor. 225-239)

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon,

_____ (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon,

LARSEN-FREEMAN, D. Y M. H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, ed. Gredos.

LU, H.-C. (1998): "El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas", en F. MORENO FERNÁNDEZ; M. GIL Y K. ALONSO (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 519-525.

MCNEILL, D. (1970): *The Acquisition of Language*, Nueva York, Harper.

MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, París, Hachette.

MOREAU, M. L. Y M. RICHELLE (1981): *L'Acquisition du langage*, Bruselas, Pierre Mardoga.

NEMSER, W. (1971): "Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas", en MUÑOZ LICERAS, J (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, ed. Visor, 51-61.

PILLEUX, M. (2001): "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estudios Filológicos* 36, 143-152.

PORQUIER, R. Y U. FRAUENFELDER (1980): "Enseignants et apprenants face l'erreur ou de l'autre côte du miroir", *Le Français dans le Monde*, 154, 29-36.

PUJOL BERCHÉ, M.; NUSSBAUM, L. Y M. LLOBERA (eds.) (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, ed. Edelsa.

ROSE, K. R. Y G. KASPER (2001): *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

SACERDOTI, E. (1977): *A Structure for Plans Behavior*, Nueva York, Elsevier.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

SELINKER, L. (1969): "Language Transfer", *General Linguistics*, 9, 67-92.

_____(1972): "La Interlengua", en MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, ed. Visor, 79-101.

SHIFFRIN, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Oxford: Basil Blackwell.

SLOBIN, D. I. (1973): "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", en FERGUSON, C. Y D. I. SLOBIN (eds.): *Studies of the Child Development*, Nueva York, Applenton-Century-Crofts.

STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza Editorial.

VAN DIJK, T. A. (1980): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra .

VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

ACTAS XLIII (AEPE). Pablo DEZA BLANCO. Concepto y estudios de interlengua: por s...
Centro Virtual Cervantes