

EL FACTOR MOTIVACIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO FRENTE A LA FOSILIZACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

THE MOTIVATIONAL FACTOR AS A PEDAGOGICAL RESOURCE AGAINST FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Adolfo Jesús Martínez Roy

Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe, Japón

adolfo_alagon@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-4331-1522>

RESUMEN

Dos elementos fundamentales en el estudio del campo de la adquisición de segundas lenguas son la interlengua y la fosilización. La interlengua se refiere al sistema lingüístico que construye el aprendiz de una segunda lengua (L2) a partir de sus conocimientos previos, sus estrategias de aprendizaje y el input que recibe. Se trata de un sistema variable que se va modificando a medida que el aprendiz avanza en su dominio de la L2. Sin embargo, en algunos casos, la interlengua puede llegar a un punto de estancamiento o fosilización en el que el estudiante no logra progresar más allá de cierto nivel de competencia y persisten errores o desviaciones de la norma de la L2. En este artículo se presentan los dos conceptos y se hace una revisión crítica de la problemática que muestra la fosilización como concepto y como objeto de investigación. Se destaca la motivación en las investigaciones analizadas como factor clave en el estancamiento y fosilización de errores. Se plantea que un enfoque desde las variables afectivas puede contribuir positivamente a la problemática de la fosilización.

Palabras clave: rinterlengua, fosilización, motivación, adquisición de segundas lenguas

ABSTRACT

Two fundamental elements in the study of second language acquisition are interlanguage and fossilization. Interlanguage refers to the linguistic system that learners of a second language (L2) construct from their previous knowledge, their learning strategies, and the input they receive. It is a variable system that changes as the learners progresses in their mastery of the L2. However, in some cases, the interlanguage can reach a point of stagnation or fossilization in which the learner fails to progress beyond a certain level of proficiency, and errors or deviations from the L2 norm persist. This article presents the two concepts and critically reviews the problems that fossilization shows as a concept and an object of research. Motivation in the analyzed research is highlighted as a critical factor in the stagnation

and fossilization of errors. It is suggested that an approach from affective variables can positively contribute to the problem of fossilization.

Keywords: interlanguage, fossilization, motivation, second language acquisition

Introducción

La interlengua y la fosilización en la adquisición de segundas lenguas

Uno de los términos clave de la investigación dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas es el de interlengua. El papel de este proceso ha sido estudiado desde la década de los 70. Selinker (1972, citado en da Silva Gomes, 2000) lo definió como “un sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de una segunda lengua (L2) cuando intenta expresar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta” (p. 114). Este elemento surgió, durante el conductismo, relacionado con el de transferencia, es decir, la réplica de estructuras de una lengua de un modo inconsciente. No obstante, cabe señalar que la réplica o copia de cualquier aspecto de una lengua meta tiene dos vertientes: positiva, si es correcta, o negativa, si no lo es, a lo que se le llama interferencia (Navarro-Carrasosa, 2021, p. 79).

El estudio de las transferencias negativas es considerado desde el análisis contrastivo, que apunta hacia dos versiones de funcionalidad. Por un lado, tal como expone Gelormini (2022, p. 143), propone la comparación de estructuras entre la lengua materna y la lengua meta para localizar las principales diferencias y las que pueden crear más dificultad para su adquisición. Por otro lado, el análisis contrastivo se enfoca en la identificación y el estudio de los errores que más se repiten durante la adquisición

de una segunda lengua hasta su origen en la lengua materna (L1). Este modelo permite observar que los errores de adquisición de una L2 no siempre tienen su origen en las dificultades que presenta la L1. Es decir, se producen de forma independiente, aunque sistemática, en el proceso de adquisición. En los años 70 se escribieron estudios al respecto que demostraban la previsión de esos errores de transferencia, en los que la gramática universal también tenía un papel importante. La clave para el estudio de ese proceso de transferencia está en la interlengua, la gramática y patrones que se crean durante el proceso de adquisición de una L2. Estas reglas responden a un sistema gramatical propio del individuo que está inmerso en el proceso de la adquisición de una L2. De esto se sigue que el término error puede no ser adecuado para calificar los patrones no correctos que el estudiante comete en dicho proceso.

Desde un enfoque cognitivista, la idea de interlengua se concibe como una gramática mental estructurada por normas, no sólo observable, sino que se trata de un proceso cognitivo. Para Muntzel (1995), el interlenguaje o la interlengua del hablante contiene una gramática diferente entre la lengua nativa y la L2. Esta gramática tiene como objetivo la adquisición de la L2, pero se mueve entre las reglas gramaticales y sintácticas de la L1 y las estrategias para aprender la L2. El resultado es una estructura operativa gramatical abstracta e individual: se formulan hipótesis; se trasladan puntos gramaticales de la L1 a la L2, se

generalizan formas, etc. El fin último es la adquisición de una L2 mediante una interacción de los conocimientos en lengua materna y los aprendidos de una L2.

Sobre estas ideas acerca del término de interlengua que propuso Selinker, en tanto que se trata de un sistema lingüístico individual que se genera durante la adquisición de una L2, es necesario señalar una característica fundamental del propio sistema: la inestabilidad de la propia interlengua. Es decir, no representa un sistema gramatical uniforme hasta que se adquiere la segunda lengua, sino que, conforme se avanza en el aprendizaje, las estructuras de la interlengua también cambian (Gariano, 2016). Este componente dificulta su estudio y su determinación como unidad de análisis, lo que supone un reto para los investigadores y los docentes. En la línea de Gariano, Moya Guijarro (2004) sugería que la evolución en el aprendizaje de una L2 va modificando la estructura lingüística de la interlengua, pero que ese dinamismo gramatical y los errores cometidos no son únicos de cada estudiante, sino que responden a patrones concretos que se manifiestan en un nivel determinado de la adquisición de una lengua. Los errores pueden ser causa de la L1, de las normas que exige la L2 o pueden generarse en el proceso creativo de aprendizaje.

Selinker (1972) propuso la idea de que el proceso evolutivo de adquisición de una L2 manifiesta distintos niveles de interlenguajes, como el sistema lingüístico que los aprendientes crean en su avance hacia la lengua meta. Santos Gargallo (1999, citado en Navarro-Carrascosa 2021) exponía que se trataría de un proceso

constituido por etapas, con un punto de partida (L1) y un punto de llegada

(L2). Cada una de esas etapas entre L1 y L2 son estadios de aprendizaje que constituyen lo que llamamos interlengua [...]. Es un sistema que posee rasgos de la lengua materna y de la lengua meta, y otros propiamente idiosincrásicos, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza. (p. 78)

García Martínez y Zuluaga Molina (2021) representan la interlengua como los escalones que llevarían al estudiante de un primer piso (L1) al segundo piso (L2). Los escalones serían los estadios por los que pasa el discente hacia su objetivo. En definitiva, la interlengua posee como característica principal la variabilidad o inestabilidad de su propia base que es, asimismo, lo que la define. Estos autores destacan que otros investigadores como Corder (1981) consideran la interlengua como una *competencia transitoria*, aunque posteriormente la redefinesen como *dialecto idiosincrático*, dado que no pudo generalizar el fenómeno de un modo uniforme para todos los aprendientes de una L2, sino que presenta variables propias lingüísticas, dialectales e ideológicas. Asimismo, apuntan otros términos que se han empleado como *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermedio* (Porquier, 1975). Sin embargo, se sigue utilizando mayoritariamente el término interlenguaje o interlengua acuñado por Selinker (1972), aunque los investigadores también aceptan los términos señalados porque responden al mismo fenómeno (da Silva Gomes, 2000).

Se observa la dificultad para determinar la interlengua una vez que se profundiza en su estudio. La idea que expone superficialmente es clara, una gramática

y reglas propias que un aprendiz crea durante su evolución de aprendizaje hacia la consecución de una L2. Sin embargo, concretar sus características resulta más complejo por la inestabilidad de la estructura del interlenguaje. Se trata de una estructura coherente pero que responde a muchas variables, entre las que están las propias que imprime cada discente. Este factor dificulta su estudio para tratar de ofrecer soluciones generalizadas. No obstante, autores como García Martínez y Zuluaga Molina (2021) han destacado algunas características propias de la interlengua que señala Alexopoulou (2011): sistematicidad, variabilidad, transferencia, permeabilidad y fosilización.

Determinar las características de la interlengua nos ofrece las bases para desarrollar estudios desde distintos enfoques y tratar de ofrecer soluciones que faciliten el aprendizaje. La consecución de una L2 pasa irremediamente por el proceso de la interlengua. Da Silva Gomes (2000) afirma que los estudios psicolingüísticos sobre la adquisición de segundas lenguas tienen como base dos procesos concretos: (a) la asimilación de nuevas formas y (b) la selección de una forma a partir de la correlación forma-función. En estas fases la variabilidad es la norma que rige el proceso evolutivo, lo que, como ya hemos mencionado, dificulta el trabajo de los investigadores y de los docentes.

Da Silva Gomes también destaca las ideas de Nemser (1971) sobre el interlenguaje, que determinó como *sistemas aproximativos*:

1. En cada etapa del proceso de aprendizaje, el interlenguaje se distingue tanto del idioma nativo del estudiante como de la segunda lengua que está aprendiendo.

2. El interlenguaje visto como un sistema lingüístico crea una serie de acercamientos sucesivos hacia el idioma que se desea aprender.

3. Los interlenguajes generados por diferentes estudiantes en la misma fase de aprendizaje del segundo idioma tienen similitudes en sus atributos fundamentales.

Da Silva Gomes (2000) sugiere su propia idea del interlenguaje como un proceso cognitivo único de cada individuo que se construye entreverando las bases lingüísticas de la lengua materna que cada uno posee (y que es diferente al conocimiento que puedan tener otros) y los nuevos conocimientos de la L2, que se van aprendiendo y que se interpretan individualmente, generando un proceso de aglutinación lingüística que deriva en lo que Corder (1981, 1983) llama *gramática personal* y que es cambiante según aprende el discente. Se trata de un paso intermedio para alcanzar la L2. Sin embargo, esto puede llevar al problema que se conoce como *fosilización*.

Este término es de especial importancia y está estrechamente vinculado al de interlengua. Por otra parte, presenta una serie de factores que complican su estudio y su propia definición. Selinker (1992) lo presentaba unido, como decimos, al fenómeno de la interlengua. Para este autor, la interlengua posee tres características: permeabilidad, dinamismo y sistematicidad. Como indica Escofet Vilà (2013), “es permeable porque en todo momento puede sufrir modificaciones, dinámica porque la experiencia lleva al aprendiz a formular nuevas hipótesis y comprobarlas, y sistemática porque en cada momento el aprendiz maneja un sistema de reglas que puede ser descrito” (p. 389). El problema, destaca esta autora, surge cuando alguna de

esas cualidades no opera correctamente y se estanca. Es ahí cuando se produce la fosilización, que además puede generarse en cualquier nivel. Gariano (2016, p. 87) apunta que tanto la lengua materna como las que pueda conocer el aprendiz pueden contribuir a la creación de una interlengua. Es decir, añade otra característica al fenómeno que estamos tratando. El nuevo sistema lingüístico no se produce únicamente a partir de la L1 y la L2, sino que otras lenguas que conozca o esté aprendiendo un individuo pueden influir en la construcción de la interlengua y, por consiguiente, abundar en la fosilización.

Como puede observarse, la fosilización es un proceso intrínseco dentro de la interlengua. Puede definirse como “el mantenimiento inconsciente y permanente en la interlengua de características que no aparecen en la segunda lengua (L2)” (Varón López, 2016, p. 89). Sin embargo, como el propio autor destaca, este término ha tenido otras acepciones. Long (2003) lo establece como *fenómenos de estabilización y de persistencia*. Como se considera más adelante, el término de fosilización presenta matices y características que desvirtúan su propio concepto definitorio.

La fosilización puede surgir cuando el estudiante de una L2 consigue comunicarse y entenderse suficientemente en la lengua meta, lo que repercute negativamente en la reelaboración y perfeccionamiento de la gramática personal, que deja de ser revisada dado que cumple el objetivo último de la comunicación (si este fuera el fin), o si, por ejemplo, fuese la comprensión de textos académicos. Para Da Silva Gomes (2000), la fosilización “consiste en conservar en el interlenguaje elementos, reglas y subsistemas distintos de L2/LE; ‘estos per-

manecen en él independientemente de la edad del individuo y de la cantidad de explicación que reciba sobre L2/LE” (p. 122). La autora presenta un problema de difícil solución que puede hacer creer al aprendiz que posee un conocimiento alto de una lengua más por su funcionalidad que por su forma. En relación con lo que Corder (1983) llama *gramática personal*, que se genera individualmente, es posible añadir la visión de Adjemian (1976), que sostiene que se trata de estrategias de reducción. Por ejemplo, cuando aparecen estructuras gramaticales complejas, el aprendiz desarrolla alternativas estructurales más simples o genéricas que evitan los problemas lingüísticos para alcanzar su meta en perjuicio de las normas gramaticales. Aquí puede surgir la fosilización. Schumann (1978), por su parte, planteaba que la distancia psicosocial entre el estudiante de una L2 y la cultura de esa L2 se relaciona directamente con la posibilidad de que surja la fosilización. Desde su punto de vista, un estudiante de L2 que aplicara una perspectiva funcional que regulase la gramática personal o interlenguaje sacrificando aspectos lingüísticos importantes, entendería que favorece una perspectiva psicológica y social entre la cultura del aprendiz y la cultura del lenguaje meta (Da Silva Gomes, 2000).

Desarrollo

Controversias conceptuales y problemáticas en la investigación

Una vez presentados estos fenómenos lingüísticos que se producen durante la adquisición de una segunda lengua y cuya relevancia es fundamental para conocer el proceso de evolución en el aprendizaje, se exponen a continuación algunos aspectos controvertidos que giran en torno de la fosilización.

Como fue indicado anteriormente, la fosilización puede entenderse como la conservación en la interlengua de recursos lingüísticos (de cualquier tipo) que no coinciden con las reglas que rigen la L2 que se pretende alcanzar. La definición primaria que proporcionó Selinker (1972, citado en Varón López, 2012) sostiene que

Los fenómenos lingüísticamente fosilizables son unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa particular van a tender a guardar en su interlengua relacionada con una lengua meta particular sin que importen la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que ha recibido en la lengua meta. (p. 118)

Sin embargo, el término de fosilización indica la idea de permanencia, de que el error perdura. Y en este caso, podría considerarse error desde este punto de vista, al presentarlo de un modo que no puede o que no va a evolucionar hacia la forma correcta de la L2. Selinker no hacía mención, no obstante, de la perdurabilidad o de la duración de esos patrones dentro de la interlengua que no permiten cambios en sí mismos. Aunque unos años más tarde Selinker y Lamendella (1981, citados en Varón López, 2012,) ofrecían otra definición que apuntaba al sentido temporal:

La fosilización es el cese permanente del aprendizaje de interlengua antes de que el aprendiz haya obtenido las normas de la lengua meta en todos los niveles de la estructura lingüística y en todos los ámbitos del discurso; y eso a pesar de que manifieste capacidad, oportunidad y motivación para aprender o aculturarse en la sociedad de la lengua meta. (pp. 118, 119)

Si bien presentan el fenómeno y lo describen, estas definiciones también generan complicaciones para determinar algunos aspectos constitutivos del propio concepto. Acerca de la fosilización, Long (2003, citado en Yue-Hong, 2005) se preguntaba qué unidad sería la correcta para enfocar su estudio: “¿toda la interlengua, el módulo, la regla lingüística, formas particulares, significados, colocaciones, relaciones entre la forma y la función, gama de variación, todo lo que se ha mencionado anteriormente u otras cosas?” (p. 3). Contestar estas cuestiones resulta complicado y, tal como apunta Yue-Hong, los investigadores concluyen que la fosilización no dispone de una explicación bien estructurada que determine claramente sus límites y características.

Sobre la ambigüedad o la amplitud del área que abarca la fosilización, Han (2004, citado en Sánchez Iglesias, 2011) expone un extenso listado de lo que se considera parte de este fenómeno:

blacksliding; stabilized errors; persistent non-target-like performance; learning plateau; typical error; low proficiency; de-acceleration of the learning process; ingrained errors; systematic use of erroneous forms; variable outcomes; cessation of learning; structural persistence; errors that are impervious to negative evidence; random use of grammatical and ungrammatical structures; habitual errors; errors made by advanced learners; long-lasting free variation; persistent difficulty; ultimate attainment; inability to fully master target language features. (p. 89)

Sánchez Iglesias (2011) sugiere que, ante esta situación, resulta complicado discernir entre elementos *fosilizables* de los que son dificultades propias de una

lengua. Por lo que, bajo su punto de vista, resulta más acertado definirlos como errores persistentes. Por otra parte, advierte que la fosilización actúa del mismo modo tanto para el proceso correcto de adquisición de una L2 como para el proceso incorrecto en el que se estanca un error constituyéndose permanente. Esta idea descentraría todavía más el foco de la fosilización como fenómeno lingüístico, por lo que, sin considerarla incorrecta, conviene establecer la fosilización dentro de los errores permanentes. Este término también nos parece más acertado que el de fosilización. Cabe señalar que la fosilización como proceso actúa igual en lo correcto e incorrecto durante la adquisición de una segunda lengua, que puede proporcionar un campo de estudio comparativo que beneficie el aprendizaje de una L2.

Retomando las complicaciones que presenta la fosilización, Sánchez Iglesias establece que el problema tiene el origen en la definición primaria del término y que, a partir de ahí, han surgido incertidumbres y contradicciones. En la misma línea, Varón López (2012) apunta que las dos definiciones de Selinker (mostradas más arriba) “resultan cuanto menos problemáticas” (p. 119). ¿Cuándo podemos considerar una estructura fosilizada?, o ¿cómo sabemos si la fosilización es permanente? Son algunas preguntas, entre otras, que se hace el autor y que tienen difícil solución si el cauce de la investigación está demasiado encorsetado en los planteamientos originarios de Selinker.

El propio concepto presenta en sí mismo cierta controversia. Como se ha señalado más arriba, otros autores han utilizado diferentes términos para referirse al problema de estancamiento o resistencia a avanzar en una L2 que

presentan los estudiantes. Long (2003) sugiere que “estabilización” estaría más acorde con el fenómeno y ofrece una perspectiva menos limitadora para el proceso evolutivo del aprendizaje. Escofet Vilà (2013) señala que el término “estabilización” ha tenido buena acogida entre los investigadores. Apunta la autora que la fosilización, del mismo modo que la interlengua, no es permanente y se reestructura dependiendo de las necesidades del discente. Este punto es importante, dado que un aspecto que los investigadores han destacado de la fosilización se produce cuando un individuo ha alcanzado un nivel en el que se siente cómodo y su L2 le sirve funcionalmente; es decir, sus necesidades respecto a la lengua meta están colmadas. En este caso, se produce la fosilización, o desde otro punto de vista, lo que no se produce es una reestructuración evolutiva en el aprendizaje. Cabe preguntarse en este caso si es realmente una fosilización o si se trata de que el aprendiz no desea realmente progresar en algún o algunos elementos concretos de la L2.

La aparición de la fosilización en la estructura del interlenguaje

Se presentan ahora algunos factores que influyen directamente en la producción de errores en la interlengua, con lo que pueden terminar siendo objeto de fosilización. Selinker (citado en Varón López, 2016) establece hasta cinco procesos cognitivos sobre este aspecto: (a) la influencia de la lengua materna sobre la lengua meta, (b) el efecto de una enseñanza deficiente, (c) los métodos de aprendizaje que emplean los estudiantes, (d) los recursos comunicativos de simplificación de la segunda lengua, y (e) la generalización excesiva o errónea de las normas de la lengua objeto. En una línea

similar, Peramos Soler (2010) apunta otros cinco agentes que promueven el error: (a) el impacto de otras lenguas, (b) la hipergeneralización de las reglas, (c) la alteración de ciertas formas por no tener equivalente en la lengua materna, (d) la inclusión de algunas estructuras de la L1 y (e) la interferencia fonética.

Otro factor que no se contempla en los listados hasta aquí, ya mencionado más arriba, es el de la consecución de un nivel suficiente para el aprendiz. Destaca Da Silva Gomes (2000) que la estructura del interlenguaje se va desarrollando conforme avanza el proceso de adquisición de una segunda lengua. Esta reestructuración permite al individuo ir completando todos los aspectos que requiere la adquisición

de una segunda lengua. Sin embargo, esto ocurrirá mientras el aprendiz esté motivado por continuar reelaborando su interlengua, dado que una vez que alcance un nivel que le permita comunicarse con hablantes nativos, ya no tendrá un motivo que lo impulse a seguir mejorando. En ese momento, dice la autora, se producirá la fosilización.

Al observar el sistema interno de la interlengua que presenta Griffin (2005), se puede apreciar la fase en la que se produciría la fosilización, siguiendo la premisa de que el aprendiz, una vez alcanzado un nivel de la L2 cómodo, que le permita comunicarse, pierde su motivación para seguir avanzado en el aprendizaje (ver Tabla 1).

Tabla 1

Fases del sistema interno de la interlengua según Griffin

Fase	Caracterización
1. Lengua emergente	- El aprendiz se expresa con cierta seguridad a través de palabras aisladas y fórmulas, sin analizar su producción. - Los errores se cometen al azar, pero son predecibles.
2. Lengua sistematizada	- El aprendiz entra en un periodo de gran inseguridad y comete muchos errores, pero son sistemáticos. - Analiza sus conocimientos y empieza a elaborarlos: crea sus propias reglas.
3. Lengua estabilizada	- El aprendiz llega a un periodo de mayor corrección, en el que domina los elementos de su producción. - Aunque todavía comete errores, puede comunicarse con éxito y por eso deja de hacer hipótesis en algunas áreas de su interlengua. Se automatiza el uso para diferentes tareas comunicativas. - Se puede predecir incluso cuándo no habrá errores.

Nota. Fuente: Varón López (2012), pp. 108, 109.

Con base en la premisa establecida más arriba, la fase 3 presentaría el estadio donde podría producirse la fosilización de una segunda lengua en un estudiante. Ya no se autocuestiona acerca de si es correcto o no el uso que hace de la L2. Su nivel le permite comunicarse y ha desaparecido la motivación de mejora en la adquisición de la segunda lengua. Esta

idea la expresa Corder (1983), quien vincula el fenómeno de la fosilización con que el aprendiz ya perciba que su interlengua es suficiente para cumplir sus propósitos, lo que de manera inconsciente reduce su motivación (Varón López, 2012).

Una vez que se produce la fosilización de un patrón lingüístico dentro de la

interlengua, el concepto nos indica que su duración no tiene final. Joops (citado en Sánchez Iglesias, 2011) sugiere que, para comprobar que una fosilización se ha producido realmente, “habría que hacer un seguimiento del informante hasta el mismo momento de su deceso, con el objeto de garantizar que no se ha dado ningún cambio cualitativo en la IL (interlengua) del mismo” (p. 94). Este problema viene a poner de manifiesto la necesidad de determinar un tiempo concreto para verificar si un error se ha fosilizado o si se trataría de un error pasajero. El mismo autor hace referencia a la propuesta de Gass y Mackey (2007) quienes proponen, de forma arbitraria, que un periodo de cinco años sería un tiempo suficiente para concluir que un elemento ha sido fosilizado.

Aparece una cuestión a raíz de la problemática temporal y es que Selinker, con sus definiciones de fosilización, establece un término que indica que el elemento fosilizado no tiene modo alguno de revertirse, incluso aunque el aprendiz tenga motivación, oportunidad y explicaciones suficientes para ello. En este sentido, establecer un periodo de cinco años, o cualquier otro arbitrariamente, no expresaría una fosilización, aunque sí sería apropiado para indicar errores persistentes. Por otra parte, el planteamiento de Joops, de hacer un seguimiento al aprendiz hasta su deceso tampoco resultaría eficaz si ha dejado sus estudios de la L2. El problema de un error persistente puede aparentar haber fosilizado, pero la cuestión, bajo nuestro punto de vista, está en si el estudiante ha dejado de intentar solventarlo. Y puede ser por dos motivos, por abandono de los estudios de la segunda lengua o porque, pese a que continúe estudiando, esos errores no entorpecen sus propósitos comunicativos,

por ejemplo. En estos casos no podríamos hablar de fosilización, al menos, del modo que lo hace Selinker, quien parece situar el término como un muro infranqueable incluso si el aprendiz dispone de todos los factores necesarios para superarlo.

Long (2003), por su parte, propone la idea de estabilización en contra de la de fosilización. Sostiene que la idea de permanencia de los fenómenos lingüísticos en los términos que estamos tratando no tiene sentido y que la estabilización ofrece más ventajas a los investigadores (Varón López, 2012). El planteamiento de la perennidad de un error ha llevado a observar el fenómeno del *resurgimiento* o *regresión* desde distintas perspectivas. Da Silva Gomes (2000) señala que Selinker indica que esta actuación se debe a que hay patrones fosilizados en la interlengua, los cuales, llegado el momento en que tienen que operar, resurgen en su forma fosilizada. Para Adjemian (1976), la vinculación entre resurgimiento y fosilización no está tan clara. Este autor propuso la fosilización como una estrategia de reducción; el aprendiz utiliza fórmulas más simples ante la dificultad de proceder con otras más complejas. A partir de esta premisa, sugiere que el resurgimiento no tendría su origen en un elemento fosilizado, sino que sería el indicador de que el alumno, al intentar utilizar una regla correcta pero no poder llevarla a cabo por el motivo que sea, regresa a su fórmula simplificada o fosilizada para continuar con su discurso. Nos dice da Silva Gomes que Adjemian considera que el resurgimiento presenta formas alternativas de actuación lingüística, mientras que la fosilización no. Es decir, la fosilización indicaría que el aprendiz no es consciente de la regla de la L2 y que su interlengua ha perdido la “permeabilidad” de reestructuración.

El fenómeno de regresión ha sido estudiado en un sentido más amplio. Lo que Selinker (1972, 1992) asoció a la fosilización se ha interpretado como la no linealidad en la adquisición. Varón López (2016) afirma que este proceso se ha llamado en el campo de la adquisición de una segunda lengua como *U-shaped behaviour* (Kellerman, 1985) y como *spiral effect* [efecto espiral] (Sanz et al., 2005) en un trabajo con estudiantes japoneses de ELE. La idea de la no linealidad en la adquisición sugiere que se trata de “fenómenos de regresión en estructuras de la L2 que se suponían adquiridas en la interlengua y que se deben a su continua reorganización para incorporar nuevos elementos” (Varón López, 2016, p. 89).

Hasta aquí se ha tratado de presentar la fosilización como un fenómeno que se produce dentro de la interlengua y que presenta complicaciones tanto para determinar conceptualmente como para abordarlo empíricamente. Es posible identificarlo como un fenómeno dinámico y variable dentro de otro fenómeno igualmente dinámico y variable que es la interlengua. Sus características proponen un reto para los investigadores y los docentes que, independientemente de las controversias antedichas, intuyen que existe un sistema lingüístico propio entre una L1 y una L2 pero que su indefinición complica el modo de afrontarlo, particularmente cuando el foco se pone en el fenómeno de la fosilización. Varón López (2012) propone estudiar la interlengua “como un sistema independiente de la L1 y la L2, que coincide con el conocimiento implícito que tienen los aprendices de la L2” (p. 125). En cuanto a la fosilización, añade algunas premisas entre las que se detecta que no es permanente, del mismo modo que la interlengua, es decir, se reorganiza según los propósitos

y capacidades del aprendiz; no ocurre en la adquisición infantil, sino que se trata de un fenómeno que aparece en sistemas no nativos; es un concepto teórico que se debe medir estadísticamente y no vincularlo a individuos. Por último, se posiciona favorable a la propuesta de Lin (2005) para identificar este fenómeno como persistente más que permanente, por las posibilidades investigativas que ofrece (p. 126).

Enfoques y posibles métodos de enfrentar la fosilización

La complejidad que presenta la fosilización como fenómeno y como concepto repercute en el enfoque para ser investigado. Lin (2005) propone algunas acciones para enfrentar el problema: (a) ante la disyuntiva temporal, señalar un tiempo concreto; (b) desarrollar una descripción más acertada de la fosilización antes que proceder con más investigaciones; (c) hallar más problemas comunes que presenta la fosilización; y (d) realizar investigaciones longitudinales y transversales para recopilar y generalizar estadísticas. La problemática temporal, sin embargo, todavía plantea cierta aleatoriedad, con lo que la perspectiva que parece más adecuada debería ser otra: tratar la cuestión no como elementos fosilizados, sino persistentes. Quizás esta idea tendría cabida en la acción *b*.

En lo referente a la acción *b*, partiendo de la base de que todavía no hay estudios concluyentes sobre la fosilización, Díaz-Ducca (2012, p. 73) se posiciona favorable a los estudios transversales y longitudinales. Han (2004, citado en Díaz-Ducca, 2001) establece que

en resumidas cuentas, tanto los estudios descriptivos como los experimentales están justificados para mejorar la comprensión general de

la fosilización; deben ser complementarios entre sí en el sentido de que los primeros contribuyen directamente a la base de datos empírica en curso y los segundos investigan la etiología. (p. 73)

Varón López (2016) también apunta a la necesidad de este tipo de investigaciones cuando destaca que los estudios transversales son importantes porque nos muestran una imagen fija de un momento preciso de la interlengua.

Por su parte, Sánchez Iglesias (2011), ante la falta de cambio conceptual de fosilización por otro más apropiado como “rasgos persistentes”, sugiere una nueva perspectiva y propone centrarse en los aspectos lingüísticos concretos que han sido “fosilizados”. Es un planteamiento más directo y práctico que parece tender a alejarse de la teoría que rodea al fenómeno de la fosilización.

El modo de encarar la problemática concreta que presenta la fosilización, es decir, los errores en la producción lingüística de una L2, también ofrece distintas opciones y perspectivas. Como apuntaba Sánchez Iglesias (2011), centrar el foco en los aspectos lingüísticos concretos es un modelo correcto de afrontar la realidad que emerge de la fosilización (o rasgos persistentes). Galifanes Gallén y Romero Frías (2004, p. 141) sugerían que, en una clase monolingüe con una lengua afín al español, como es el italiano, era necesario prestar atención a los componentes gramaticales. Sin infravalorar el método comunicativo, entienden que la tolerancia al error para no interrumpir la fluidez desde este enfoque es mayor y podía generar fosilizaciones en elementos que no impiden la comunicación. Es decir, que el foco está en los errores que impiden dicha comunicación, pero no en los as-

pectos gramaticales que no lo hacen, lo que propicia la fosilización de estos.

En una línea similar y con estudiantes griegos de ELE, Peramos Soler (2010) planteaba una investigación con la intención de conformar un corpus de errores centrándose en el sistema pronominal y en los adjetivos posesivos del español. Su objetivo era dotar a los profesores de español de los errores recurrentes que aparecen en los estudiantes griegos. Su trabajo tenía otra premisa importante: que los alumnos fueran conscientes del error, es decir, que reflexionasen acerca del mismo y por qué lo habían producido. En este sentido, Alexopoulou (2005, citado en Peramos Soler, 2010) sostiene que el objetivo debe ir más allá de la simple identificación y reparación del error. Debemos orientar nuestra intervención correctiva de manera que una vez corregido el texto, el alumno no lo guarde en su carpeta después de haberle echado, claro, un rápido vistazo, sino que se sienta lo suficientemente motivado para reflexionar sobre los aspectos problemáticos de su interlengua. (p. 357)

El factor de la motivación es recurrente en el proceso de la interlengua y la fosilización. Ya hemos indicado que algunos investigadores han determinado que la fosilización se produce por un estancamiento de estructuras o elementos lingüísticos concretos una vez que el estudiante de una L2 alcanza un nivel que percibe suficiente para sus propósitos. En ese momento la motivación por seguir autocuestionándose y reelaborando su interlengua decae. Ya no hay un interés relevante en su aprendizaje para evolucionar su segunda lengua.

Lin (2005) destaca esta idea que venimos tratando y que indica Corder (1983) cuando establece que la motivación se

pierde una vez que los estudiantes consiguen comunicarse suficientemente en una L2. Escofet Vilà (2013) pone el foco en que la detención en el avance de una segunda lengua es la consecuencia de que los discentes “no son conscientes del proceso de aprendizaje y de que no utilizan las estrategias adecuadas” (p. 388).

La motivación y la necesidad de que el alumno sea consciente de su papel en su propio autoaprendizaje son dos elementos necesarios para superar la fosilización, o más bien, los errores persistentes. Desde mi punto de vista, la idea de fosilización de Selinker, y que he expuesto en este trabajo, no permite un tratamiento del error o de la reelaboración de la interlengua. Su planeamiento sugiere un error fósil, esto es, no reversible. Por otro lado, el papel de un docente no puede hacer un seguimiento en el sentido que proponía Joops de los elementos fósiles de una L2. Siendo prácticos, el profesor puede aspirar a que el alumno mejore durante el periodo en el que comparten el aula y, por otra parte, a imprimirle la motivación suficiente para que siga mejorando fuera de ella. La idea de los errores persistentes me parece más adecuada porque permite trabajar sobre ellos en el momento en que el docente y el alumno coinciden en clase. La motivación, por otro lado, beneficia al discente en ese periodo y también fuera del mismo para que continúe reelaborando su interlengua, con lo que puede ser consciente de sus errores y corregirlos.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo he planteado que la indeterminación del fenómeno de la fosilización como concepto y como objeto de estudio presenta difi-

cultades para abordar los problemas que plantea. Sin embargo, me parecen apropiados los estudios tanto longitudinales como transversales para obtener datos y estadísticas con los que sistematizar el problema y encararlo correctamente. Por otro lado, los estudios de casos más concretos y la creación de corpus de errores para que los docentes dispongan de ellos y puedan solventarlos más fácilmente son investigaciones indispensables no sólo para producir información, sino para un trabajo directo en el aula. A su vez, lo que la revisión de las investigaciones y estudios revela es que uno de los factores clave que desencadena la fosilización o los errores persistentes es la falta de motivación. Como ya se ha dicho, esta se produce cuando el aprendiz ha conseguido lo que para él era su objetivo, que puede ser comunicarse con los nativos de la L2 que esté estudiando, o cualquier otra meta. Una vez que se alcanza este nivel, la reelaboración de la interlengua propia del estudiante se estanca; no se generan reformas evolutivas hacia un nivel superior. ¿Significa esto que se produce una fosilización? Bajo mi punto de vista, no, al menos tal como lo define Selinker. Lo que la falta de objetivos más elevados u otros intereses ocasiona es un estancamiento en la estructura de la interlengua. Los errores persistentes en este estadio no serán corregidos si no son significativos para el aprendiz y no representan obstáculos para sus fines. En este sentido, las propuestas acerca de los estudios de errores son un método acertado para que el docente los trabaje en el aula y el alumno no los mantenga cuando alcance sus propósitos.

Retornando al factor motivador como clave para el estancamiento de la reestructuración de la interlengua, mi

planteamiento en este trabajo es mostrar la necesidad de enfocar los estudios y las investigaciones acerca del papel que juegan las variables afectivas ligadas al fenómeno de la fosilización. Díaz-Ducca (2012) ha profundizado en este aspecto y ha establecido que las variables pueden retrasar la aparición de la fosilización en las clases de adquisición de una segunda lengua. En la misma línea, Llamas Martínez y Quiles Cabrera (2023) sostienen que la motivación es un elemento necesario dentro del aula de segundas lenguas, especialmente con alumnos que no tienen contacto directo con la lengua que están aprendiendo y que pueden perder el interés más rápido. Estas autoras sugieren distintos tipos de enfoques para realizar actividades en las que el alumno trabaje la lengua de un modo real y útil. Cassany (2021) destaca el papel del docente para crear un *ambiente motivador* y apunta algunas actitudes que el profesor puede tener en el aula para disminuir el nivel de ansiedad: tener un trato cercano con los alumnos, interesarse por sus gustos o incluso conocer algunas expresiones en la lengua nativa de los estudiantes, lo que puede contribuir a que el estudiante se sienta más relajado y predispuesto para involucrarse en las actividades.

La motivación del alumno para el aprendizaje es abordada también por Krashen (citada en da Silva Gomés 2000). Destaca la relevancia de la predisposición motivacional del alumno para recibir adecuadamente la información. En su planteamiento subyace la idea de que se puede producir un *bloqueo mental* del estudiante que no le permita procesar el input al que es expuesto. Esta hipótesis advierte que un filtro afectivo alto (actitud defensiva ante el aprendizaje) o bajo (actitud abierta para recibir input) constituyen elementos de suma importancia

para el trabajo en la adquisición de una segunda lengua (ASL). También puede aclarar por qué un alumno, pese a recibir mucho input de calidad, no consigue avanzar mientras otros sí. Factores como la motivación, la ansiedad y la autoestima, entre otros, influyen directamente en la adquisición de una segunda lengua. Para evitar esto, si el origen de la ansiedad no es tan profundo que requiera ayuda de especialistas o médicos, el profesor ha de crear un ambiente en el aula en el que los estudiantes no sientan presión y sean más proclives a recibir información y producir output para interactuar.

Díaz-Ducca (2012) indica que la motivación no ha tenido el suficiente reconocimiento por parte de los investigadores como una variable afectiva en las clases de segundas lenguas. Cambiar el enfoque beneficia a los alumnos como hemos indicado en el retraso de la fosilización de elementos lingüísticos, pero también en la utilización de más estrategias de aprendizaje (Okada et al., 1996; Samimy y Tabuse, 1992). Kambon (2005, citado en Díaz Ducca, 2012)) afirma que "los factores de motivación intrínseca, como las altas expectativas de esfuerzo individual en el aprendizaje del idioma, así como la alta motivación para desarrollar estrategias útiles para aprender el idioma, resultaron ser importantes predictores del desarrollo de la interlengua" (p. 68). Advierte Kambon que los elementos motivadores externos, tales como el docente, los recursos didácticos, el programa de estudios, la lengua utilizada en clase, entre otros factores, pueden disminuir las aspiraciones y metas del alumno hasta el punto de que no sienta la necesidad de abandonar su espacio seguro manteniendo estructuras y vocabulario familiares en su lengua materna. Para evitar esto es necesaria la labor motivacional del docente:

A pesar de la ausencia de información concluyente en el campo del ASL, no deben descartarse algunos elementos derivados de la investigación empírica y, sobre todo, de la experiencia de los profesores en el aula. En otras palabras, si los aspectos cognitivos y biológicos de la fosilización no pueden modificarse, las variables afectivas pueden (y deben) utilizarse como valiosos recursos pedagógicos. Es decir, las variables afectivas deberían considerarse recursos pedagógicos para expiar la influencia de los factores cognitivos en favor del éxito del ASL. Los estudiantes que están positivamente motivados hacia la L2 y la cultura, el profesor, los contenidos del programa y las actividades desarrolladas en clase pueden beneficiarse más que aquellos que no están adecuadamen-

te motivados o los que mantienen actitudes negativas. (p. 72)

En resumen, lo que he intentado poner de manifiesto es que, pese a que los estudios de la fosilización presentan este fenómeno todavía con distintas controversias tanto definitorias como investigativas, en la aparición de elementos lingüísticos fosilizados o errores estancados el factor motivacional es crucial. En este sentido, pese a que considero muy correctos los estudios de casos longitudinales y transversales, mi planteamiento sugiere otra perspectiva y propone que un enfoque desde las variables afectivas puede contribuir a la reducción de la fosilización. Por ello, creo que las investigaciones en este sentido pueden ser gratificadoras si se toman como punto de partida las premisas sobre el papel de la motivación y las variables afectivas en la fosilización.

Referencias

- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26(2), 297-320. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00279.x>
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase* (según un lingüista). Anagrama.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-19). Longman.
- Da Silva Gomes, H. M. (2000). La adquisición de L2 y de LE. En H. M. da Silva Gomes y A. Signoret Dorcasberro (Eds.), *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua* (pp. 111-173). UNAM-CELE.
- Díaz-Ducca, J. A. (2012). Effects of affective variables on L2 fossilization in adults: A critical literature review. *Innovaciones Educativas*, 4(19), 65-74. <https://doi.org/10.22458/ie.v14i19.640>
- Escofet Vilà, A. (2013). Estrategias cognitivas en la competencia plurilingüe. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y Sierra F. (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 388-399). XXIII Congreso Internacional: ASELE.
- Galiñanes Gallén, M. y Romero Frías, M. (2004). Un conflicto en el aula de E/LE: la adquisición de la gramática y las nuevas metodologías. Algunos elementos de fosilización. En *Scrittura e Conflicto: Actas del XXI Congreso ASPI* (Vol. 2, pp. 139-152). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_10.pdf
- García Martínez, J. C. y Zuluaga Molina, J. F. (2021). Análisis de la interlengua escrita de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, 25, 344-378. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/17548/21921928771>
- Gariano, E. (2016). Dificultades en el aprendizaje del léxico en las clases de ELE en secundaria de Italia. En E. Cutillas Orgilés (Coord.), *Nuevas aportaciones en la investigación en Humanidades* (pp. 87-96). Universidad de Alicante.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Lawrence Erlbaum.

- Gelormini, C. (2022). Análisis contrastivo y gramática mental en la Adquisición de Segundas Lenguas. *Linguística*, 38(2), 141-148. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20220019>
- Griffin, K. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 345-353). Newbury House Press.
- Lin, Y.-H. (2005). Direcciones para los futuros estudios de la estabilización/fosilización. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a566bc38-2967-46e3-96b4-c6fbc2c0956d/2005-redele-3-11lin-pdf.pdf>
- Llamas Martínez, I., y Quiles Cabrera, M. C. (2023). El papel de la motivación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas: reflexiones en torno a la educación secundaria. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 16(3), 68-80. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9379>
- Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 487-535). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch16>
- Moya Guijarro, A. J. (2004). El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. *Glosas Didácticas*, 11, 128-142.
- Muntzel, M. C. (1995). Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 13(21/22) 27-43. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.275>
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). Interlengua e interferencia lingüística en estudiantes extranjeros de español en contextos de intercambio. En M. Sanz Gil, M. (Coord.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (pp. 77-89). Octaedro.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, 115-123. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115>
- Okada, M., Oxford, R. L. y Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. En R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 105-120). University of Hawaii at Manoa.
- Peramos Soler, N. (2010). Fosilización de errores en los pronombres personales y adjetivos posesivos del español por alumnos griegos: análisis y sugerencias. En M. R. Caballero Rodríguez y M. J. Pinar Sanz (Coords.), *Localización: modos y formas de la comunicación humana* (Vol. 2, pp. 357-366). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones* [Tesis doctoral, Universidad de Paris, VIII].
- Samimy, K. K. y Tabuse, M. (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, 42(3), 377-398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01341.x>
- Sánchez Iglesias, J. J. (2011). Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 10(5), 81-97. <https://doi.org/10.26378/mlael510219>
- Sanz, M., Civit, R. y Rodríguez, S. (2005, 20 a 23 de marzo). *The spiral effect in the L2 acquisition process: A study of Japanese native speakers learning Spanish* [Ponencia]. 5º Simposio Internacional sobre Bilingüismo, Barcelona, España.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition research and foreign language teaching* (pp. 27-50). Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Selinker, L. (1992). Rediscovering interlanguage (applied linguistics and language study). Longman.
- Varón López, A. (2012). Fosilización y adquisición de segundas lenguas (ASL). 人文研究 [Investigación en Humanidades], 166, 101-129. <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>
- Varón López, A. (2016). Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos. *Cuadernos CANELA*, 27, 87-109. <https://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/54/35>



Recibido: 12 de febrero de 2024
 Revisado: 23 de mayo de 2024
 Aceptado: 12 de junio de 2024