



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**Una mirada crítica hacia la fosilización  
en la adquisición de segundas lenguas**

**ENSAYO CRÍTICO  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA:  
NAYELI GONZÁLEZ GARZA**

**TUTORA:  
DRA. MARÍA TERESA PERALTA ESTRADA  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.**

**NOVIEMBRE DE 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **CONFORMACIÓN DEL JURADO**

Dra. Béatrice Florence Blin

Dra. María del Carmen Curcó Cobos

Dra. Noëlle Annie Groult Bois

Mtro. Leonardo Herrera González

Dra. María Teresa Peralta Estrada

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que hacen posible la Maestría en Lingüística Aplicada por permitirme ser parte del programa que ha sido mi vida durante los últimos dos años y medio. De la misma manera, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca que me otorgó.

Este trabajo no existiría sin el apoyo de mi tutora, la Dra. María Teresa Peralta Estrada, las conversaciones que tuvimos me dieron la confianza para atreverme a realizar un ensayo crítico y, sobre todo, la motivación para terminarlo a tiempo. Le agradezco compartir su conocimiento conmigo.

También quiero agradecer a mis lectores; sus notas y comentarios sobre mi borrador fueron muy útiles. Las correcciones que de ahí surgieron me aclararon dudas que me permitieron concluir el trabajo.

A mi familia, en especial a mis padres, Nazario González y Bertha Alicia Garza, les agradezco su apoyo incondicional. Estoy aquí gracias a ustedes, mi mayor deseo es seguir su ejemplo y que estén orgullosos de mí.

Gracias dobles y triples a Margarita Rocha, por escuchar todas mis quejas y preocupaciones y ayudarme a pensar más claro, y a Ana Maltos, mi crítica más exigente, a ella le debo múltiples ediciones y soluciones a mis dolores de cabeza.

Por último, quiero agradecer a mis compañeros de maestría (*you know who you are*), los momentos que pasé con ustedes dentro y fuera de clase y las discusiones que tuvimos sobre nuestros proyectos fueron lo más divertido de este viaje.

# ÍNDICE

<b>SINOPSIS</b>	v
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	vii
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>I. FOSILIZACIÓN</b>	4
1. El origen del estudio y análisis de errores en AL2	5
2. Interlenguaje y fosilización	7
3. Replanteamientos del constructo fosilización	12
3.1 Dos perspectivas	12
3.2 Dominios del discurso y el papel de la fosilización en la enseñanza de L2	16
3.3 El Principio de Efectos Múltiples	22
3.4 Explicaciones y causas putativas de la fosilización	27
3.5 Experimentos de desfosilización, refosilización	31
4. Adenda a la propuesta	32
4.1 Necesidad de estudios longitudinales	32
4.2 Estabilización y estado final	35
4.3 Más problemas, más preguntas	39
5. El estatus actual de la propuesta	41
5.1 Hipótesis de Fosilización Selectiva	41
5.2 Cuarenta años después	47
<b>II. MADURACIÓN Y EFECTOS DE LA EDAD</b>	51
1. Hipótesis del Periodo Crítico	53

1.1 La propuesta de Lenneberg	53
1.2 Dos formulaciones de la Hipótesis del Periodo Crítico	55
1.3 Periodos sensibles	58
1.4 El acento extranjero	60
1.5 Periodo crítico, ¿umbral de la fosilización?	65
2. Restricciones de la maduración	66
2.1 Niños vs. Adultos	68
2.2 Edad de inicio y competencia final	70
2.3 Causas de los efectos de la edad	74
3. Efectos post-maduración	77
<b>III. VALORACIÓN</b>	81
1. ¿Por qué evaluar la fosilización?	81
1.1 Importancia para la investigación en AL2	83
1.2 Lo que significa para los ambientes formales de AL2	86
2. Si no es fosilización, ¿qué es?	89
2.1 Estabilización	91
2.2 El vacío semántico: <i>plateau</i>	93
2.3 Fosilización vs. Maduración y efectos de la edad	97
3. La competencia final: ¿Cuál es el verdadero estado final de una L2?	99
<b>A MANERA DE CONCLUSIÓN</b>	106
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	109

## **SINOPSIS**

El constructo fosilización, considerado como el truncamiento o “final” de la adquisición de segundas lenguas lejos de las normas de la lengua meta, se ha utilizado ampliamente como explicación para la aparición de “errores” recurrentes en todas las etapas de adquisición, llegando a ser el punto de partida de numerosas investigaciones en Lingüística Aplicada.

El objetivo principal de este ensayo es abordar el debate y aportar a la discusión en torno a la validez de la fosilización en la adquisición de segundas lenguas. En primer lugar, se hizo una revisión de la literatura disponible en el tema con la intención de presentar al lector un panorama general, considerando en todo momento la evidencia empírica presentada. De esta forma fue posible exponer los argumentos a favor y en contra de la validez del constructo y realizar una valoración informada.

En segundo lugar, se identificaron las opciones teóricas alternativas que explican el fenómeno de aparente truncamiento en la adquisición desde otras perspectivas. Con este propósito se revisó la propuesta de la estabilización y se evaluó la extensa literatura sobre los efectos de la edad y el proceso de maduración en la adquisición de segundas lenguas.

La conclusión más importante de este ensayo es que el constructo fosilización no tiene un sustento que permita suponer su existencia, ya que no se ha producido evidencia a su favor y las numerosas reformulaciones teóricas por las que ha pasado no han aportado a la discusión. Dichas modificaciones agregan confusión, además de que los cambios a los parámetros de investigación no han logrado que su estudio genere resultados empíricos satisfactorios. Por esta razón, es mi opinión que la inclusión de la fosilización en la teoría de adquisición de segundas lenguas no es necesaria, ya que en lugar de aclarar o explicar la naturaleza de ciertos fenómenos, los oscurece.

Mi propuesta es que abordar el fenómeno desde la perspectiva de la maduración y los efectos de la edad es más prometedor. Los estudios en esta área, que se han llevado a cabo a la par de aquellos que investigan fosilización, significan una perspectiva más completa que no solamente explica mejor dichos “errores” recurrentes sino que además describe el proceso de adquisición de segundas lenguas de forma más acertada. Esto último debido a que se considera principalmente la edad de inicio y el potencial final, además de describir un proceso normal de adquisición con periodos de progreso y pausa temporales; y de esta forma brindan un panorama más claro sobre el posible estado o competencia final de una segunda lengua.



## LISTA DE SIGLAS

- L1** Primera Lengua (lengua materna)
- L2** Segunda(s) Lengua(s)
- AL1** Adquisición de Primera Lengua
- AL2** Adquisición de Segunda(s) Lengua(s)
- IL** Interlenguaje
- MEP** *Multiple Effects Principle* (Principio de Efectos Múltiples)
- HFS** Hipótesis de Fossilización Selectiva
- HPC** Hipótesis del Periodo Crítico
- HPS** Hipótesis de Periodos Sensibles

*Willingness to be puzzled by what seem to be obvious truths is  
the first step towards gaining understanding of how the world works.*

(Chomsky, 2013:61)

## INTRODUCCIÓN

El presente ensayo crítico tiene como principal objetivo evaluar la validez del constructo fosilización en la adquisición de segundas lenguas, una propuesta originalmente elaborada por Larry Selinker en 1972.

Desde que fue acuñado, el término se ha utilizado ampliamente para intentar explicar la aparición de errores recurrentes y su permanencia en aprendientes de una segunda lengua. La importancia de evaluar este constructo radica primordialmente en que investigadores de segundas lenguas han adaptado sus prácticas a esta *suposición* sin considerar cómo se podrían ver afectados los resultados de investigaciones. Además, en algunos casos, la influencia de estas investigaciones podrían afectar las dinámicas de clase.

Ante la naturaleza debatible del constructo en cuestión (Long, 2003; Birdsong, 2006) y su uso indiscriminado en diversos ámbitos, considero pertinente hacer una evaluación de la literatura especializada que aclare su supuesta existencia, con especial énfasis en la evidencia empírica que lo sustenta o refuta. A través de un ensayo crítico es posible realizar esta evaluación y defender una postura informada que invite a la reflexión y que además influya en futuras investigaciones en el área y en temas relacionados.

Además de abordar el debate sobre la validez del constructo fosilización, también es objetivo de este ensayo identificar otras maneras para explicar los aparentes errores de aprendientes de segundas lenguas, que son juzgados como sistemáticos, considerando de la misma forma las evidencias empíricas que presentan estas propuestas alternativas.

Partiendo de los objetivos arriba planteados, pretendo dar respuesta a tres preguntas:

- (1) ¿Es la fosilización un constructo válido para explicar los errores sistemáticos en la adquisición de segundas lenguas?;

- (2) ¿Existe evidencia empírica que demuestre la validez y utilidad de la fosilización en la adquisición de segundas lenguas?; y, finalmente,
- (3) ¿Qué alternativas teóricas existen para explicar los errores sistemáticos en la adquisición de segundas lenguas y qué evidencia empírica presentan?

Estas preguntas formaron parte de mi investigación desde un principio y me guiaron al definir el orden y estructura del ensayo. Asimismo, me permitieron identificar el contenido relevante a incluir de la gran cantidad de información disponible sobre el tema.<sup>1</sup>

He organizado el ensayo en tres grandes partes, cada una fraccionada en apartados que tratan temas y subtemas relacionados y relevantes para la discusión. Mi intención es permitir la lectura del trabajo como un todo pero sin dejar de lado la posibilidad de consultas específicas a través del índice.

En la primera parte, expongo el panorama general sobre el constructo fosilización, partiendo desde el antecedente más relevante: el interés en el estudio de errores en la adquisición de segundas lenguas. Posteriormente, dedico un apartado a la publicación original de Selinker (1972) sobre interlenguaje, en la cual se definió por primera vez el constructo fosilización. Después, presento en forma cronológica los replanteamientos teóricos realizados al constructo tanto por parte del autor original como de sus colaboradores y otros investigadores del tema. En una cuarta sección se presentan las subsecuentes revisiones a la propuesta, que aunque no representan un replanteamiento general, son importantes para entender el desarrollo de la hipótesis y los problemas con ésta. Finalmente, en una quinta sección, presento el estatus actual de la propuesta a través de la reformulación más reciente.

---

<sup>1</sup> En vista de la naturaleza de este trabajo, un ensayo crítico, algunos pasajes están escritos en primera persona ante la necesidad de incluir mis comentarios y opiniones como autora.

Más adelante, en la segunda parte, presento las alternativas teóricas que, en mi opinión y a la luz de la evidencia disponible, son más viables para explicar, entender e investigar lo que hasta ahora se ha abordado principalmente desde la perspectiva de la fosilización. Estas alternativas parten desde la hipótesis del periodo crítico y sus reformulaciones, que resultan mucho más concretas. En dos subsecciones dedico especial atención a la hipótesis de periodos sensibles y a los acentos extranjeros. Además, explico brevemente una propuesta que pretendía conectar los periodos críticos y el constructo fosilización. Después, abordo las hipótesis relacionadas con los efectos de la edad y el proceso biológico de maduración en la adquisición de segundas lenguas, tomando en cuenta las consideraciones sobre la edad de inicio de adquisición y la competencia final. En una última sección de esta segunda parte presento brevemente una propuesta más reciente sobre posibles efectos post-maduración, esto con la intención de fomentar futuras discusiones.

Por último, la tercera parte consiste en una valoración de lo revisado y expuesto a lo largo del ensayo, con base en las interrogantes que surgieron durante la elaboración del trabajo. Estas interrogantes me permitieron realizar una reflexión final más completa, considerando el alcance y las varias ramificaciones del tema principal y las cuestiones que quedan pendientes. Primeramente, busco exponer la utilidad e importancia de evaluar la fosilización, desde dos perspectivas: la investigación en adquisición de segundas lenguas y los ambientes formales de adquisición. Posteriormente, presento alternativas más concretas al constructo fosilización tanto a nivel teórico como en respuesta al vacío semántico que dejaría el desuso de la palabra. Finalmente, y también con la intención de promover el futuro interés investigativo en el tema, expongo brevemente una última cuestión sobre el estado o competencia final posible en una segunda lengua que, en mi opinión, es una de las cuestiones más importantes para comprender la adquisición de segundas lenguas.

## I. FOSILIZACIÓN

Los debates que han surgido alrededor del tema de la corrección de los errores que cometen los aprendientes durante su proceso de adquisición de una segunda lengua son sin duda importantes y reveladores. Sin embargo, dejando a un lado la evaluación de las estrategias didácticas empleadas en ambientes formales de adquisición, podemos abordar el tratamiento de errores desde la perspectiva de la investigación en adquisición de segundas lenguas (AL2, SLA por sus siglas en inglés)<sup>2</sup>.

Por supuesto, el interés en el establecimiento de la AL2 como área de investigación dentro de la Lingüística Aplicada surgió de propuestas para la enseñanza de segundas lenguas, como la técnica pedagógica del Análisis Contrastivo (1957) de Charles C. Fries y su estudiante Robert Lado. La idea principal de este análisis era que se podían predecir los errores de un aprendiente de L2 al estudiar y contrastar su lengua meta con su lengua materna. Esta idea tuvo menos fuerza después de los años 60, a la par con la pérdida de popularidad del conductismo.

No es fácil identificar el momento exacto en el que se comenzó a considerar a la AL2 como un área de estudio independiente, aunque se ha sugerido considerar su origen en relación con su identificación como disciplina científica en algún momento alrededor de la mitad del siglo veinte (Thomas, 2013). A lo anterior se debe la descripción común del área como una línea de investigación “relativamente nueva”.

La cuestión sobre el tratamiento de errores, tema constante en AL2 y en ambientes formales de adquisición, inevitablemente nos lleva a analizar la propuesta del constructo fosilización, elaborada dentro del marco de la hipótesis del interlenguaje (Selinker, 1972), e

---

<sup>2</sup> Las siglas en español serían ASL, pero este término es utilizado ampliamente para referirse a lenguaje de señas americano. Para evitar confusión en este trabajo se utilizarán las siglas AL2 (adquisición de segunda lengua).

incluso considerada por algunos como la “primera teoría en la adquisición de segundas lenguas” (Han, 2012b).

En esta primera parte se presenta la discusión sobre el constructo, usando como guía el historial de publicaciones significativas sobre el tema en los más de cuarenta años de investigación y considerando su importancia en el área general de AL2. Me parece pertinente presentar brevemente el antecedente principal de la propuesta para proveer el contexto indicado y posteriormente continuar analizando la publicación original. Más adelante, considero los replanteamientos al constructo y las modificaciones realizadas por diversos autores, llegando finalmente a la discusión sobre su estatus actual.

## **1. El origen del estudio y análisis de errores en AL2**

El trabajo del lingüista Pit Corder es ampliamente conocido dentro de la Lingüística Aplicada y particularmente en la enseñanza de segundas lenguas en ambientes formales; sus principales contribuciones están relacionadas con el estudio y análisis de errores. En 1967 se publicó su artículo “*The significance of learners’ errors*”, donde señala que tanto la lingüística como la psicología se encontraban en un momento clave que requería de un cambio de perspectiva, a raíz sin duda de los debates que generaron las ideas de Noam Chomsky, comenzando por su famosa respuesta a B. F. Skinner en 1959<sup>3</sup> y sus subsecuentes propuestas relacionadas con la adquisición de la lengua materna.

Una consecuencia de estos debates, como observó acertadamente Corder, fue el cambio del objeto de estudio de AL2, al enfocar las investigaciones al aprendizaje y no solamente a la enseñanza. A la par de esta observación, Corder señala la diferencia entre la

---

<sup>3</sup> En su reseña de la publicación “*Verbal Behavior*” de Skinner, Chomsky aseguró que las propuestas de Skinner no se basaban en evidencia empírica y que un sistema cognitivo complejo como el lenguaje no puede ser explicado a través de principios conductistas que lo reducen a un sistema de estímulo-respuesta.

“adquisición” como proceso inconsciente e inevitable y el “aprendizaje” como proceso consciente que requiere de cierta motivación; distinción que aún genera controversia en algunos círculos investigativos, sobre todo en la adquisición de la lengua materna<sup>4</sup>. En general, parece que algunos consideran aprendizaje y adquisición como rutas diferentes que llevan a la misma meta (Krashen, 1981).

Para Corder, la existencia de errores o “habla incorrecta” es evidencia de que un estudiante de L2 está en proceso de aprendizaje. Haciendo uso de la dicotomía competencia y actuación de Chomsky (1965), Corder propone distinguir entre errores y fallas<sup>5</sup>, reservando el uso del término “error” para las equivocaciones sistemáticas del estudiante que son reflejo de su competencia, y considerando las imperfecciones en su producción como “fallas” relacionadas con la actuación. La competencia de un estudiante de segunda lengua es considerada a partir de entonces como una “competencia transicional”.

De esta manera, propone concentrar la investigación en los errores, ya que estos son los que verdaderamente reflejan el conocimiento adquirido y que pueden ser estudiados debido a su sistematicidad. Sin embargo, existe el problema de identificar y diferenciar acertadamente entre errores y fallas en la práctica.

Para Corder (1981:1) la importancia del estudio de errores puede verse desde dos perspectivas; primeramente la pedagógica, con el objetivo de identificar la naturaleza del error antes de corregirlo y precisamente para saber cómo corregirlo. En segundo lugar, una perspectiva teórica, la cual apunta más a los intereses de la Lingüística Aplicada ya que está relacionada con el descubrimiento del proceso de adquisición de una segunda lengua. Asimismo, Corder (1967, 1981) propone la existencia de un programa o currículo interno

---

<sup>4</sup> En relación con el debate sobre si la lengua materna se adquiere a partir de factores innatos o a través de la experiencia (en inglés: *nature vs. nurture*).

<sup>5</sup> La terminología que utiliza el autor en inglés es: “*errors*” y “*mistakes*”.



(“*built-in syllabus*”) que corresponde a un orden natural del aprendizaje. Para el autor, los errores que se manifiestan en la producción de aprendientes de una L2 son parte del proceso normal de adquisición y, además, siguen una pauta de desarrollo similar e independiente de su L1.

## **2. Interlenguaje y fosilización**

Reflexionando sobre las ideas de Corder, el lingüista Larry Selinker publicó en 1972 la primera versión de su propuesta más influyente en el campo de AL2, titulada simplemente “*Interlanguage*”. En este artículo menciona desde un principio la importancia de entender la diferencia entre una perspectiva de enseñanza y una de aprendizaje, y aclara que sus ideas son formuladas a partir de las implicaciones de la segunda.

Selinker introduce el concepto de “estructura psicológica latente” para AL2<sup>6</sup>, que es cercano a la idea de “estructura de lenguaje latente” descrita por Eric Lenneberg (1967), la cual aborda la adquisición de la lengua materna. Selinker asegura que la estructura psicológica latente es distinta para L1 y L2, y que se activa cuando se intenta aprender una segunda lengua. El autor también plantea la posibilidad de que solamente el cinco por ciento de los adultos aprendientes de una L2 logran “reactivar” la estructura de lenguaje en el sentido de Lenneberg, y son estos a quienes se puede considerar aprendientes realmente exitosos, ya que logran aprender una segunda lengua a nivel aparentemente nativo.

Entonces, para Selinker, la estructura psicológica latente es la responsable de la adquisición de una L2, pero su funcionamiento no garantiza que el “intento de aprendizaje” sea exitoso. Incluso, señala que fuera del cinco por ciento antes mencionado, la gran

---

<sup>6</sup> Para Selinker (1972:211-212) esta estructura psicológica es un “arreglo” determinado en el cerebro, de origen genético, que es único para la adquisición de segundas lenguas. Además, se refiere a éste como “latente” porque solamente se activa al intentar aprender una L2.

mayoría de los estudiantes de una L2 no serán “exitosos”. Es decir que, en su opinión, la mayoría de los estudiantes quedarán con un nivel claramente lejano de la norma establecida por un hablante nativo, debido a que activarán una estructura mental distinta a la utilizada para adquirir su L1.<sup>7</sup>

Es evidente que cuando un estudiante de segunda lengua intenta producir enunciados, estos son diferentes a los que produce un hablante nativo en distintos niveles. Selinker propone considerar la producción de los aprendientes como un sistema lingüístico independiente y lo llama interlenguaje (IL).<sup>8</sup> La formulación original es la siguiente:

*Furthermore, we focus our analytical attention upon the only observable data to which we can relate theoretical predictions: the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a [target language] TL. This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learners attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call ‘interlanguage’ (IL). (Selinker, 1972:213-214)*

---

<sup>7</sup> L1 se entiende como lengua materna o primera lengua.

<sup>8</sup> El término en inglés es “*interlanguage*” y es posible encontrar dos traducciones en la literatura especializada en español: interlenguaje e interlengua. En este trabajo se utilizará “interlenguaje” ya que esta palabra se acerca más a la descripción del sistema lingüístico subyacente, distinto al uso.

La observación de un posible sistema lingüístico de esta naturaleza guarda similitud con la “competencia transicional” de Corder (1967). De manera independiente, otros autores como Jakobovits (1969) y Nemser (1971), describieron un sistema similar; este último lo llamó “sistema aproximativo”.

Aunque la supuesta estructura psicológica latente subyacente en el interlenguaje no es muy mencionada actualmente, los procesos psicolingüísticos que Selinker asume como parte de ella siguen siendo considerados componentes importantes del proceso de adquisición:

- (1) Transferencia de lengua;
- (2) Transferencia de entrenamiento;
- (3) Estrategias de aprendizaje de L2;
- (4) Estrategias de comunicación en L2; y
- (5) Sobregeneralización del material lingüístico.

Además de exponer estos cinco procesos centrales, Selinker introduce su segundo constructo más conocido después de interlenguaje: la fosilización, la cual considera como un mecanismo también presente en la estructura psicológica latente que influye todas las partes del proceso de adquisición. La formulación original enuncia:

*Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [natural language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language], no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL (...) It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. (Selinker, 1972:215)*

Selinker provee ejemplos sobre estas “estructuras fosilizables”, considerándolas como errores comunes “bien conocidos”, que en su experiencia han sido notados tanto por profesores de lengua y como lingüistas en su práctica. Es importante apreciar cómo de los siete ejemplos que menciona brevemente, cinco tratan con características fonéticas y solamente dos con aspectos relacionados con el orden de las palabras. Es posible que este énfasis apunte hacia una visión más relacionada con el estudio del acento extranjero<sup>9</sup> y no precisamente con un sistema lingüístico a nivel sintáctico. Selinker aborda este asunto abiertamente en su artículo para asegurar que no se trata de una limitación exclusiva del nivel fonético; aun así, solamente proporciona otro ejemplo impreciso relacionado con la subcategorización de palabras en el inglés de la India (Selinker 1972: 216), lo que a mi parecer puede ser producto de una variación dialectal.

Otro aspecto que se debe subrayar de la definición original del constructo es que se propone que las estructuras fosilizables tienden a mantenerse como potenciales y que reaparecen en la producción e interlenguaje de un estudiante de L2 aun cuando ya se consideraban erradicadas. Es decir, que a pesar de que un profesor corrija estas desviaciones de la lengua meta, es altamente probable que reaparezcan cuando el alumno concentre su atención en otro ítem lingüístico. A esta reemergencia de errores le da el nombre de “*backsliding*”.<sup>10</sup>

Esta visión pesimista, en la que la corrección por parte de un profesor parece no tener ningún efecto para evitar la reaparición del error, pone en evidencia un dilema sobre la responsabilidad del profesor y la importancia de la instrucción (Long, 1983; Wang, 2011). Mucho más adelante, cuando los estudios sobre fosilización y los errores recurrentes

---

<sup>9</sup> Este tema se trata en la parte II de este trabajo, apartado 1.4.

<sup>10</sup> En español se puede traducir como “reincidencia” de errores.

se enfocaron más en la responsabilidad del profesor, surgieron dificultades abordadas por autores como VanPatten (1988), quien acuñó el término “fosilofobia” para referirse a la preocupación sobre la enseñanza explícita de gramática y la obsesión con la precisión lingüística desde el inicio de la instrucción, lo cual responde al “miedo” a la posible fosilización.

A manera de reflexión, Selinker incluye un apartado en su publicación original sobre los problemas con su propuesta de interlenguaje y fosilización. Manifiesta que hasta ese momento sus declaraciones eran meramente descriptivas y no explicativas, y llama a la búsqueda de respuesta a preguntas sobre cómo reconocer las estructuras fosilizables, por qué algunas características del IL se fosilizan y otras no y, sobre todo, si existe el dominio idealizado de la estructura psicológica latente.

Aun con los problemas planteados en la formulación original, la noción de interlenguaje y el constructo de fosilización entraron al vocabulario común de investigadores de la AL2 y de algunos profesores de segundas lenguas (VanPatten, 1988, Richards, 2008, Wang, 2011). Desde la formulación original y hasta nuestros días (cuarenta años después), se ha seguido llamando a la investigación del interlenguaje y la comprobación de la existencia de la fosilización o de sus supuestos efectos permanentes. La generalidad de las propuestas, sin embargo, sigue la tendencia descriptiva iniciada por Selinker y optan por reformular la hipótesis del constructo desde distintas perspectivas.

Estos replanteamientos, los cuales son presentados a continuación, resultan casi un intento de “reinicio” de la hipótesis y no precisamente un reajuste significativo, como veremos. De hecho, gran parte de las propuestas parten de reformular las preguntas de investigación, fijar objetivos distintos y considerar diferentes razones y efectos. Ninguno de los aspectos modificados provee más especificidad al tema, sino que siguen pareciendo un

punto de partida general. Asimismo, los resultados producidos en cada una de estas etapas de investigación son pocos, no conclusivos y bastante cuestionables.

### **3. Replanteamientos del constructo fosilización**

Las investigaciones y estudios inspirados por los constantes llamados a continuar indagando han desembocado en propuestas teóricas y nuevas hipótesis para explicar la fosilización de manera independiente.

A continuación se presentan tres reformulaciones importantes, además de especulaciones sobre las causas putativas y la posibilidad de la “desfosilización”. El objetivo es mostrar al lector un panorama general de las décadas de investigación en el tema y así entrar en el contexto indicado para discutir, posteriormente, la falta de evidencia en favor del constructo.

#### **3.1 Dos perspectivas**

Seis años después de la formulación original del constructo fosilización, Selinker presentó una actualización sobre el tema con la colaboración de John Lamendella en el marco de una serie de nuevas publicaciones bajo el nombre de *Interlanguage Studies Bulletin*. La creación de este boletín manifiesta la importancia que tuvieron las propuestas de Selinker sobre interlenguaje, ya que tan solo unos años después del artículo original fue posible crear un concentrado de las publicaciones al respecto.

Un artículo que sobresale, “*Two perspectives on fossilization in interlanguage learning*” (1978, en Selinker, 1988), es un primer intento de reformular el constructo, además de presentar una propuesta de estudio desde dos perspectivas diferentes, sugiriendo

algunas preguntas de investigación. Cabe notar las precauciones tomadas por Selinker y Lamendella al presentar un resumen sobre fosilización, aclarando desde el principio que se trata de una hipótesis; le llaman específicamente un “constructo hipotético”. Sin embargo, el cuidado tomado en su presentación no se refleja en la definición, que incluye ideas más contundentes. Por ejemplo, hablan de las formas presentes en el interlenguaje que se mantienen “a pesar de todo intento para erradicarlas”, y sobre cómo la fosilización puede ser claramente vista como un “cese de aprendizaje”:

*Fossilization may be empirically described by looking at forms in the IL speech that remain over time, despite all attempts to eradicate them. In general fashion, fossilization in IL learning may be defined as a cessation of further systematic development in the IL, often far from expected target language (TL) norms.*

(Selinker y Lamendella, 1978, en Selinker 1988:80)

Sin embargo, la intención principal de esta publicación no es redefinir el constructo, sino presentar dos concepciones de fosilización: una “fuerte” y una “débil”, y discutir su inevitabilidad (versión fuerte) y la posibilidad de enseñanza de segundas lenguas bajo estas condiciones (versión débil). Estas perspectivas son denominadas macro-conductual y neuro-funcional, respectivamente, siendo la segunda la más ligada a los intereses de investigación en neurolingüística de Lamendella.

Con la perspectiva macro-conductual buscan explicar la sistematicidad del IL en relación con datos de habla de aprendientes de L2 que son *observables*. De esta manera, se discuten seis muestras de datos hipotéticos<sup>11</sup> en distintos puntos de adquisición y se analizan para llegar a un “diasistema del interlenguaje”, en el que se supone se puede

---

<sup>11</sup> Los autores se basan en lo que ellos llaman “*observational samplings of hypothetical second language speech data*” (Selinker y Lamendella, 1978, en Selinker 1988:86).

comprobar la fosilización al encontrar una estabilidad generalizada en la última etapa, después de que el sistema de IL se ha convertido en el sistema central manifestado en el habla.

Por su parte, con la perspectiva neuro-funcional pretenden explicar el interlenguaje en relación con sistemas de procesamiento de información neurolingüísticos. Es necesario mencionar que Selinker y Lamendella tienen la intención de agregar un componente biológico al panorama del interlenguaje y la fosilización, asegurando que la competencia primaria del lenguaje se realiza desde “infrasisistemas”<sup>12</sup> presentes en el sistema nervioso. Con este objetivo, consideran las mismas muestras de datos hipotéticos de habla en distintos puntos de adquisición y las analizan en relación con “periodos” relacionados con la progresión de infrasisistemas autónomos, una propuesta original de Lamendella. En esta perspectiva toman en cuenta las contribuciones de otros autores, notablemente Schumann (1976) y su descripción de gramáticas tempranas, e ideas de Scovel (1977) sobre la fonología en aprendientes adultos.

La conclusión general que dan los autores sobre esta propuesta es que la fosilización ocurre potencialmente cuando los supuestos infrasisistemas han sido establecidos y se cumplen las necesidades interactivas y socioculturales del individuo y, de esta manera ya no construye infrasisistemas nuevos y se encuentra en un “estado permanente” de fosilización. También Corder (en Selinker, 1992) considera la posibilidad de un cese de aprendizaje cuando los aprendientes logran cierta capacidad satisfactoria para transmitir el mensaje que desean con el sistema de IL que poseen. Aunque Corder va un poco más lejos al considerar que un aprendiente de L2 puede *no* llegar a adquirir las normas del lenguaje

---

<sup>12</sup> Estos infrasisistemas son descritos como “programas” con tareas específicas construidos por el “sistema neurofuncional” (1988:90).



meta o del grupo social meta, sugiriendo una “inevitabilidad” de la fosilización e incluso su posible origen innato reflejado en un estado final estable.<sup>13</sup>

Conviene señalar que estas perspectivas parecen estar inspiradas por la dicotomía entre *actuación* y *competencia* de Chomsky. La perspectiva macro-conductual considera abiertamente los datos observables en el *uso* de la lengua meta, relacionados claramente con la *actuación*, mientras que la perspectiva neuro-funcional se relaciona con la *competencia*, con la capacidad interna del sujeto o su *conocimiento* inconsciente de la lengua meta. Este conocimiento es juzgado a través de la operatividad y la manifestación de los infrasistemas propuestos.

En esta propuesta también es relevante la consideración de periodos, en similitud con los periodos críticos y sensibles que se discutirán en la segunda parte de este trabajo, ya que se menciona a estos últimos como los responsables de la adquisición exitosa de una L2. Sin embargo, estas observaciones son utilizadas por los autores como vehículo para asegurar la alta probabilidad de fosilización en un periodo tardío.<sup>14</sup>

El panorama sobre fosilización al final de los años 70 puede resumirse como un *llamado a la investigación*, con la propuesta de preguntas de investigación dirigidas sobre todo a la posibilidad de reconocer “estructuras fosilizables”, dando por sentado que la fosilización en la AL2 existe y enfocándose en el descubrimiento de los detalles de la sistematización en que incurren los sujetos en el cese de su aprendizaje. Selinker y Lamendella (1978, en Selinker, 1988) mencionan además siete grandes temas o áreas de investigación posibles para la fosilización: a) su naturaleza, b) su origen, c) los objetos de la

---

<sup>13</sup> La posibilidad de ver la fosilización como “estado final” es mencionada también por Selinker y Lakshmanan (2001) en relación con las metas de la investigación en AL2. El estado final de AL2 se discute en la tercera parte de este ensayo.

<sup>14</sup> Selinker (1988:119) menciona la posibilidad de crear un “sistema dinámico” donde se defina fosilización de acuerdo a grupos de edad, idea propuesta por Gillian Brown en comunicación personal pero que no parece haber sido elaborada.

fosilización, d) la manera en la que ocurre, e) el punto inicial, d) su persistencia, y sobre todo e) los aprendientes que son posibles candidatos a la fosilización.<sup>15</sup>

Este llamado a investigar se complementa con un mensaje que los autores dirigen a los profesores de segundas lenguas, quienes después de todo son quienes probablemente enfrentarán el hecho durante el trabajo interactivo en el salón de clase de manera más directa, según Selinker y Lamendella. Los autores aseguran que no es necesaria una actitud pesimista en la enseñanza de L2, ya que los avances descriptivos de la fosilización ayudarán a compensar su inevitabilidad:

*Finally, it is important for teachers involved in the difficult task of daily language teaching to remember that there is nothing to suggest that one cannot achieve full communicative success in specific discourse domains. (...) As we develop our understanding of fossilization with respect to the factors listed, it should become increasingly easier for classroom teachers to compensate for the reality of fossilization. (Selinker y Lamendella, 1978, en Selinker, 1988:99)*

Es posible que dicha “actitud pesimista” siga presente en la práctica de algunos profesores de lengua más de 35 años después de esta aseveración, lo cual pone en evidencia que los avances prometidos para “compensar” la aparición de la fosilización no fueron tan concluyentes ni tan populares como los autores sugirieron.<sup>16</sup>

### **3.2 Dominios del discurso y el papel de la fosilización en la enseñanza de L2**

En cuanto a las posibles preocupaciones de los profesores de segundas lenguas mencionadas por Selinker y Lamendella (1978), la literatura sobre el tema efectivamente

---

<sup>15</sup> Estas áreas de investigación se retomaron años después en: *Fossilization as simplification?* (Selinker, 1993) donde se discute la proliferación de literatura sobre fosilización y sus deficientes conclusiones.

<sup>16</sup> Recordemos la propuesta de “fosilofobia” de VanPatten a finales de los años 80.

contempla la idea de “enseñar alrededor de la fosilización”<sup>17</sup> en ciertos “dominios del discurso” (Selinker, 1988), considerando la fosilización como variable según el contexto y proponiendo que tiene un papel distinto en diferentes sistemas o subsistemas.

La propuesta sobre diferentes sistemas responsables de la adquisición de distintas habilidades, iniciada con las perspectivas de Lamendella y Selinker (1978, en Selinker, 1988) antes mencionadas, fue expandida a la Teoría de Dominio de Discurso del mismo Selinker en colaboración con Douglas (1985).

Los autores proveen una definición específica de “dominio del discurso” que difiere un poco del uso común del término en áreas como la sociolingüística o la pragmática. Esto debido a que, aunque se habla del contexto en general, se considera que un dominio es personal y parte “interna” del sistema cognitivo del aprendiente, con una naturaleza dinámica ligada a la experiencia:

*A discourse domain is a personally, and internally created ‘slice’ of one’s life that has importance and over which the learner exercises content-control. Importance is empirically shown by the fact that in interaction one repeatedly talks (or writes) about the area in question. Discourse domains are primarily dynamic and changing, and may become permanent parts of a learner’s cognitive system. Some domains may be created temporarily for particular important purposes. The concept also has a discontinuous aspect to it in that a domain can be taken up, dropped, left dormant and revived. Such domains are usually thus not fixed for*

---

<sup>17</sup> Enseñar alrededor de la fosilización (*teach around fossilization*) es la respuesta de Selinker al pesimismo sobre la adquisición en ambientes formales. Su idea es que conocer los contextos donde es más probable que se presente fosilización ayudaría a “retrasar” su aparición, no resulta claro como esto es posible en la práctica.

*life but may change with one's life experience and often do.* (Selinker y Douglas, 1985, en Selinker, 1988:107) <sup>18</sup>

De esta manera se introduce la posibilidad de una “fossilización diferencial” para cada aprendiz en relación con los dominios contextuales que ha creado para sí mismo en virtud de su experiencia. Cabe señalar que los dominios de discurso son descritos en el mismo pasaje tanto como cambiantes como posiblemente permanentes, y además no permanentemente fijos, dependiendo de diferentes factores. A mi parecer, la amplitud de la definición agrega confusión a la propuesta, ya que sus efectos no podrían ser medidos efectivamente.

Principalmente, se pretende explicar la variación entre interlenguajes y la variación entre aprendientes incorporando las observaciones de otros investigadores (ver Ellis, 1982; Tarone, 1983) sobre la aparición de la fossilización no solo a nivel lingüístico, sino también de acuerdo con áreas contextuales.

La inspiración para esta propuesta teórica (1980, en Selinker, 1992) es la observación, por el autor, de un estudiante tailandés al dar una presentación utilizando su segunda lengua, en este caso, el inglés. El estudiante en cuestión fue capaz de sostener una conversación utilizando su IL con sus compañeros y su profesor, pero al momento de estar al frente de una audiencia y discutir el tema de su exposición no logró darse a entender. La anécdota de Selinker resulta especialmente relevante para los profesores de segundas lenguas, ya que se trata de una situación que, como profesores, hemos observado o creído observar en nuestros propios alumnos y quizá en nuestra propia actuación. Sin embargo, resulta muy arriesgado, por decirlo de alguna manera, asegurar que se trata de un caso de “fossilización diferencial según el contexto” y no simplemente de un caso de nerviosismo o

---

<sup>18</sup> El énfasis es mío.

falta de preparación. Esta anécdota ejemplifica mejor algunos problemas de *actuación* y no representa evidencia directa sobre la capacidad de *competencia*, donde teóricamente reside el sistema de interlenguaje.

La conclusión de esta propuesta es que la fosilización, además de la transferencia y la reincidencia o reaparición de errores, ocurre globalmente en los interlenguajes, pero localmente dentro de los dominios de discurso de cada individuo,<sup>19</sup> sugiriendo que la aparición de la fosilización es una posibilidad ligada a estos dominios dinámicos, que pueden ser parte *permanente* del sistema cognitivo de los aprendientes, pero que al mismo tiempo *no están fijos* de por vida ya que dependen de la experiencia. Esta aparente contrariedad causa confusión sobre algunos aspectos antes definidos sobre la investigación en fosilización: ¿Cómo predecir la posibilidad de su aparición?; ¿Qué significa para su permanencia? y, ¿realmente se debe caracterizar como un cese total de aprendizaje? Además de situar el debate sobre su existencia en el ámbito individual, es decir, que puede existir para algunos individuos pero no para otros, contradiciendo la formulación original del constructo.

Un traspié adicional que merece atención, ya que agrega más confusión que claridad al debate, es la nota de Selinker sobre la relación entre fosilización y errores. Según el autor, no se pretende hacer una conexión directa entre ellos, ya que es probable que también se fosilicen aspectos “correctos” y que reaparezcan cuando se creían erradicados del IL. En relación con esto, Klein (1984, 1986, en Selinker, 1992) opina que se puede ver a la fosilización como “ecológicamente razonable”, es decir, que puede ser positiva y beneficiosa cuando no ocurre en etapas tempranas del aprendizaje, considerando que los

---

<sup>19</sup> El tema sobre la localidad o globalidad de la fosilización es retomado años después por Han (2004b) como uno de los cinco problemas centrales en la conceptualización del constructo.

sistemas fosilizados: a) son simples, b) son más fáciles de aprender que un sistema de L2 completo y c) son medios limitados con los que se pueden lograr muchas cosas. Esta idea, aunque interesante, parece más bien describir un estado final estable y fue, en mi opinión, una manera de intentar “encajar” al constructo fosilización en la teoría de AL2 que no fructificó.

Además, Selinker (1992) retoma la discusión de la posible preocupación de los profesores de segundas lenguas y la posibilidad de enseñar aun cuando exista la fosilización:

*Teachers, in my experience, also begin to relax when one realizes that there is nothing in the SLA literature to suggest that some effects of fossilization cannot be bypassed in the learning / teaching process if emphasis is placed on communicative abilities in context. (pp. 252)*

Ambas observaciones parecen enfocadas a disminuir la visión pesimista del constructo fosilización y, en el segundo caso, conectar la teoría de dominios del discurso con el enfoque comunicativo y la noción de competencia comunicativa (ver Hymes, 1972). Esta propuesta resulta confusa, ya que la fosilización es un constructo originalmente propuesto como *inevitable* y aquí se sugiere que efectivamente *sí sería evitable* si se siguen ciertas rutas y se fomentan ciertas habilidades comunicativas. Además, Selinker menciona que no existe nada en la literatura de AL2 que indique que la fosilización no pueda ser evitada. Al respecto, es posible especular que las evidencias específicas no se presentan en la literatura especializada, y que no se han encontrado, porque la fosilización como ha sido descrita simplemente no existe.

En relación con la evidencia, Selinker (1992) menciona tres aspectos para tomar la decisión sobre qué se considera un “hecho” en la investigación de AL2:

- (1) Evidencia experiencial (propia);
- (2) Evidencia observacional (como profesor de L2, por ejemplo); y,
- (3) Evidencia empírica (como lector de investigaciones publicadas).

Parece opinar que el fenómeno de fosilización debería tener un estatus de “hecho” por cumplir con los tres aspectos, aunque parece dudar más adelante al preguntarse si cree en la fosilización por la evidencia empírica o porque él mismo es un “aprendiente fosilizado”:  
*“... is it the case that I believe in fossilization because of the empirical evidence or because I am a fossilized learner, par excellence, in a number of languages?”* (Selinker, 1992: 245).  
Podemos notar como incluso Selinker cuestiona si las evidencias empíricas hasta entonces son suficientes o si tiene más peso su experiencia personal. Me parece que este asunto no es debatible, ya que una teoría de adquisición de segundas lenguas, y en realidad una teoría sobre cualquier área de conocimiento, no puede basarse tan decididamente en evidencia no concluyente y mucho menos en elementos anecdóticos tan subjetivos.

La referencia a evidencias experienciales y meramente observacionales también se refleja en el siguiente pasaje sobre fosilización:

*I know it exists. I also know that most teachers and researchers I've talked to know that non-learning is a persistent problem in SLA, that fossilization, or cessation of IL learning often far from IL norms, is a reasonable way to look at this non-learning.* (Selinker, 1992:251)

Además de esta insistencia sobre las “evidencias” obtenidas de la experiencia y la observación informal, Selinker afirma que las definiciones del fenómeno de fosilización varían y que hay “literalmente cientos” de estudios que aseguran demostrar un fenómeno fosilizado, que teorizan sobre la posibilidad de encontrarlo, o que asumen la fosilización y especulan sobre la posible causa o causas.

Desde mi punto de vista, la proliferación de estudios sobre fosilización e interlenguaje comprueba que existe una preocupación sobre el tema, pero no es posible concluir que su popularidad esté relacionada con su validez. Es probable que los intentos realizados para encontrar evidencia empírica estén motivados por experiencias y observaciones subjetivas e incluso por la frustración de algunos profesores de segundas lenguas que se reflejan en las inquietudes investigativas de la Lingüística Aplicada. Además, la falta de resultados contundentes parece ser el efecto de asumir que la fosilización existe como ha sido descrita y partir de la creencia de que está comprobada. De esta manera, en la búsqueda de explicaciones, se considera la existencia del constructo como la respuesta más fácil, algo así como una “respuesta mágica”.

### **3.3 El Principio de Efectos Múltiples**

Considerando la literatura disponible, es fácil darse cuenta que el panorama de la investigación sobre fosilización en los años noventa inicia con la preocupación por enfocar los esfuerzos investigativos hacia áreas que se consideran ignoradas en los trabajos sobre IL y AL2 en general, como es el caso de la gramática universal. Selinker considera que también se han dejado fuera puntos de vista sociolingüísticos y de la psicología social en general, ideas que podrían ayudar a distinguir entre las diferencias individuales y los efectos grupales:

*Let me make a final comment regarding fossilization. It is a puzzling phenomenon, with varying definitions in the literature, but it is widely agreed to be central to IL concerns (...) To make headway we need to focus some research effort in sorting out individual differences from group effects. (Selinker, 1992: 263-264)*



De esta manera, introduce la importancia de buscar “efectos múltiples” responsables de la formación del IL que, sobre todo, expliquen la aparición de la fosilización. Estos efectos y su posible combinación fueron notados, mas no descritos, en publicaciones previas como el trabajo sobre análisis de errores de Jain (1974), la descripción de errores de transferencia de Zobl (1980) y el “*transfer-to-somewhere*” de Andersen (1983).

En respuesta, Selinker presenta a inicios de los 90, en asociación con Usha Lakshmanan, el Principio de Efectos Múltiples (MEP por sus siglas en inglés). La definición del MEP en relación con el interlenguaje y la fosilización es: “*When two or more SLA [Second Language Acquisition] factors<sup>20</sup> work in tandem, there is a greater chance of stabilization of interlanguage forms leading to possible fossilization.*” (1992: 198).<sup>21</sup> Presenta además una versión fuerte y una débil; la primera considera a la transferencia como un co-factor privilegiado en el marco de los efectos múltiples, mientras la segunda sitúa a la transferencia como un co-factor necesario. Es decir, la versión fuerte del MEP establece que de ser un factor importante en la adquisición, uno de los efectos presentes siempre será la transferencia de características del sistema lingüístico de la L1 al de la L2.

Los autores incluyen además una tercera versión, que consideran un “corolario pedagógico”: las estructuras aparentemente fosilizadas no pueden ser desestabilizadas, ni siquiera a través de estrategias de “concientización”<sup>22</sup> (Rutherford, 1987) cuando se presenten efectos múltiples. Esto significa que, en la interacción en el salón de clase de L2, el uso de dinámicas de concientización gramatical no será suficiente para contrarrestar el

---

<sup>20</sup> No se incluye una lista de estos factores, simplemente se presentan casos en los que más o menos se explican algunos posibles factores.

<sup>21</sup> Aquí además se coloca a la estabilización como precursora a la fosilización, tema que se retoma más adelante en este trabajo (en el apartado 4.2 de la presente parte I y en el apartado 2.1 de la parte III).

<sup>22</sup> Este término es difícil de traducir y se maneja como “*consciousness-raising*” en inglés.

“efecto múltiple” causado por la transferencia y la fosilización, siendo difícil o casi imposible la adquisición.

La “nueva” definición general de fosilización en ese momento se resume de la siguiente manera: *“The long term persistence of plateaus and non-target-like structures in the interlanguage (IL) of non-native speakers (even those who are very fluent speakers of the L2)”* (Selinker y Lakshmanan, 1992:197).

Explican que, aunque para ese entonces la fosilización cuenta con una definición disponible, presente incluso en diccionarios especializados, aún no se sabe por qué ciertas estructuras lingüísticas se fosilizan mientras que otras no. La propuesta del Principio de Efectos Múltiples busca responder estas cuestiones además de proveer una “respuesta parcial” al problema de Orwell al aplicarse al contexto de AL2, originalmente formulado por Chomsky (1986): por qué sabemos tan poco a pesar de tener tanta evidencia. De esta manera parece conectar las preocupaciones de la AL2 con ideas de la gramática generativa, tomando las ideas de Hale (1988) como punto de partida para preguntarse por qué persisten “parámetros diferentes a los de la meta” (*non-target-like parameters*) en las gramáticas de aprendientes fluidos en L2 aun cuando existe evidencia de que se ha establecido el parámetro correcto.

El acercamiento al concepto de principios y parámetros es relevante, una propuesta que vio su máxima expresión en las publicaciones de Lydia White a finales de los años 80 en las que se utiliza una perspectiva de acceso a la gramática universal para explicar la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, parece un intento forzado de empatar la fosilización con la fijación de parámetros (un aspecto de la adquisición de L2 con uno de adquisición de L1) y de establecer cierta universalidad característica en la AL2 (en relación

con los “efectos múltiples”) que contrasta con la propuesta anterior, a saber, de las diferencias individuales.

Finalmente, presentan una nueva hipótesis para esclarecer el “rompecabezas de la fosilización” y orientar futuras investigaciones. Para Lakshmanan y Selinker (1992) es necesario investigar:

- (1) La aparición temprana de la fosilización en casos de *input* restringido (visto en casos como el de “Alberto” de Schumann, 1978);
- (2) Estudios de reincidencia de errores, que demuestran que es difícil, o prácticamente imposible, erradicar ciertos fenómenos de IL (como en casos de intentos de “desfosilización”<sup>23</sup>);
- (3) Estudios longitudinales cuidadosamente diseñados que investiguen al mismo individuo varios años después del desarrollo o no desarrollo de su IL<sup>24</sup>; y,
- (4) El hecho de que ciertas estructuras, y no otras, se fosilizan aun sin *input* severamente restringido.

Conviene mencionar que para los dos últimos puntos (los estudios longitudinales y la explicación de lo fosilizable) no se presentan ejemplos, quizá porque no existían investigaciones que hubiesen producido resultados satisfactorios. Sin embargo, la hipótesis de MEP y su papel en el interlenguaje, descrito como “teoría del interlenguaje” en este trabajo particular, es revisitada por Han y Selinker (1999) en un artículo que presenta un estudio longitudinal de un año y que aboga por una pedagogía empírica que permita la

---

<sup>23</sup> Discutida en el apartado 3.5 del presente trabajo.

<sup>24</sup> Una duración inicial propuesta para los estudios longitudinales aceptables fue de 2 a 5 años, revisada a 5 años o más en Selinker y Mascia (1999:258 en Long, 2003). Suponen que alargar la duración de los estudios significaría tener resultados más contundentes al tratarse de errores que siguen presentándose a lo largo del tiempo. La necesidad de estudios longitudinales se discute más adelante en este trabajo, en la parte 4.1.

integración de los descubrimientos en la AL2 y las dificultades en la enseñanza de L2, con base en el análisis del interlenguaje:

*Integration of second language acquisition findings into the difficult task of daily language teaching can be aided we believe through an empirical pedagogy. By this we mean a pedagogy which uses interlanguage analysis as at least one central source of guidance as to what pedagogical intervention should consist of and then attempts to validate the intervention by analysing whether interlanguage change happens subsequently or not. (Han y Selinker, 1999:249)*

En este estudio longitudinal de un año con “Siri” se utilizaron juicios de gramaticalidad y entrevistas, además de una intervención pedagógica que buscaba “desestabilizar” la forma incorrecta de IL presente en la producción del individuo, asegurando que la desestabilización del sistema de interlenguaje es lo que permite la adquisición y, en consecuencia, que adquisición significa desestabilización. La única mención de fosilización en este estudio longitudinal es como resultado de una estabilización del IL:

*(...) in the domain of fossilization and the stabilization that may lead to it, an understanding of interlanguage must be in a longitudinal perspective with a clear understanding of particular pedagogical input data. (Han y Selinker, 1999:269)*

En general, se repite la necesidad de datos longitudinales para establecer tanto la existencia de un sistema de IL como su desestabilización, que permite adquisición y por el contrario su estabilización que supuestamente provoca fosilización. Más adelante, Long (2003) replantea la idea de estabilización y fosilización y presenta algunos ejemplos de estudios

longitudinales algo más extensos que, sin embargo, siguen sin dar los resultados esperados.<sup>25</sup>

En ese momento, casi treinta años después de la formulación original, el estatus de la investigación sobre fosilización, ya fuera bajo el marco de la exploración de errores en la adquisición de L2 o de la descripción del interlenguaje, seguía consistiendo de replanteamientos teóricos y propuestas sobre posibles ejes de investigación que, como se mencionó anteriormente, venían siendo planteados desde finales de los 70. Lo que es más claro en todas estas etapas investigativas y replanteamientos es la continua falta de evidencia; el objetivo parece seguir siendo describir y explicar las causas de la fosilización.

### **3.4 Explicaciones y causas putativas de la fosilización**

Un esfuerzo un tanto más reciente para validar la fosilización no solo como hipótesis sino como teoría de adquisición de segundas lenguas, viene de buscar definir las causas primarias de su aparición, suponiendo que a través de éstas también se pueden encontrar explicaciones sobre su naturaleza.

Según Han (2004a) existe una gran cantidad de “reflejos conductuales” de la fosilización que diferentes investigadores han reconocido a través de décadas de investigación. La lista originalmente incluía 16 puntos (Han, 2003), que después fueron aumentados a 20. La lista más actual incluye los siguientes términos de distintos autores: *backsliding, stabilised errors, learning plateau, typical error, persistent non-target-like performance, low proficiency, de-acceleration of the learning process, variable outcomes, cessation of learning, structural persistence, errors that are impervious to negative*

---

<sup>25</sup> El tema de estudios longitudinales se retoma en el apartado 4.1 y el de la estabilización en el 4.2.

*evidence, random use of grammatical and ungrammatical structures, ultimate attainment, habitual errors, long-lasting free variation, persistent difficulty.*<sup>26</sup>

Para Han, estos diferentes fenómenos denotan el mismo constructo, interpretado de una manera diferente y referido con tal cantidad de nombres por propuesta de cada investigador. Además, Han señala esta falta de entendimiento como un problema para el avance de la validación de la fosilización como teoría, asegurando que todos los términos antes mencionados se refieren al mismo comportamiento de los aprendientes (Han, 2004a). De los conceptos que no sobrevivieron esta revisión, tres de ellos tienen que ver con la idea de errores, como: “errores arraigados” (*ingrained errors*), “uso sistemático de formas erróneas” (*systematic use of erroneous forms*), y “errores cometidos por aprendientes avanzados” (*errors made by advanced learners*). Estos probablemente fueron descartados en respuesta a las críticas sobre la tendencia de igualar fosilización con errores e incluso fallas que realmente no pueden ser comprobados como permanentes.

A la par de estas denotaciones, se han recopilado extensas listas de probables explicaciones, que contienen de 43 a 50 conceptos, según la revisión (Han, 2003, 2004a). Al respecto:

*In the SLA literature, explicit and implicit explanations of fossilisation abound. Some of them are based on empirical studies ostensibly devoted to the subject matter of fossilisation, and some are sheer speculations without any empirical basis.* (Han, 2003:102)

Han presenta dichas explicaciones en una tabla, donde las categoriza como variables ambientales, cognitivas, neurobiológicas o socio-afectivas, siendo las primeras del tipo externo, y el resto internas.

---

<sup>26</sup> Se puede consultar Han (2003:101-102) para ver la lista completa con referencias.

A continuación se reproduce el cuadro (de Han, 2003:104):<sup>27</sup>

EXTERNAS	Ambientales		<p>Ausencia de retroalimentación correctiva</p> <p>Falta de <i>input</i></p> <p>Refuerzo del ambiente lingüístico</p> <p>Falta de instrucción</p> <p>Falta de relevancia comunicativa</p> <p>Calidad del <i>input</i></p> <p>Instrucción</p>
INTERNAS	Cognitivas	Representación del conocimiento	<p>Influencia de L1 con otros factores</p> <p>Influencia de L1</p> <p>Falta de acceso a GU</p> <p>Fracaso al reajustar parámetros</p> <p>No-operación de principios GU</p> <p>Aprendizaje que inhibe aprendizaje</p>
		Procesamiento del conocimiento (receptivo / productivo)	<p>Falta de atención</p> <p>Inhabilidad para notar discrepancias entre <i>input</i> y <i>output</i></p> <p>Falsa automatización</p> <p>Automatización del sistema L1</p> <p>Usar procesos <i>top-down</i> en comprensión</p> <p>Falta de entendimiento</p> <p>Fin de la sensibilidad a los datos lingüísticos</p> <p>Falta de oportunidad para usar L2</p> <p>Restricciones de procesamiento</p> <p>Fracaso para detectar errores</p> <p>Fracaso para resolver variaciones inherentes en el interlenguaje</p> <p>Reducción de la capacidad computacional de la facultad del lenguaje</p> <p>Falta de habilidades verbales analíticas</p> <p>Falta de sensibilidad al <i>input</i></p>
		Psicológicas	<p>Estrategias de aprendizaje inapropiadas</p> <p>Cambios en el estado emocional</p> <p>Renuencia a tomar el riesgo de re-estructurar</p> <p>Simplificación</p> <p>Tendencia natural a enfocarse en el contenido y no en la forma</p> <p>Evitación (<i>avoidance</i>)</p> <p>Transferencia de entrenamiento</p>
	Neurobiológicas	<p>Cambios en la estructura del cerebro</p> <p>Restricciones de maduración</p> <p>Edad</p> <p>Decremento de la plasticidad cerebral para la adquisición implícita</p> <p>Atrincheramiento neuronal</p>	
	Socio-afectivas	<p>Satisfacción de necesidades comunicativas</p> <p>Falta de aculturación</p> <p>Voluntad de mantener identidad</p>	

<sup>27</sup> La traducción es propia.

La extensión de esta lista de “posibles explicaciones” resulta abrumadora. En mi opinión, aunque la categorización es interesante, no soluciona el problema. El objetivo principal debería ser especificar si hay evidencia que permita suponer que la fosilización en AL2 existe. De hecho, considerar tantas posibles causas oscurece más al constructo.

Más adelante, MacWhinney (en Han y Odlin, 2006), propone que estas casi 50 causas y factores putativos de fosilización deben ser considerados jerárquicamente, otorgando un papel primario a los mecanismos cognitivos y neuronales, y considerando el resto, lo socio-afectivo y ambiental, como variables secundarias.

Además, MacWhinney busca conectar fosilización con las hipótesis existentes sobre la causa putativa neurológica que considera la más importante: la edad, específicamente la edad de inicio o llegada. Su análisis busca descartar la fosilización como consecuencia de un periodo crítico<sup>28</sup> y ubicarla de manera más amplia como un efecto de la edad. Concluye, sin embargo, que ninguna hipótesis logra predecir la “diversidad de los patrones de fosilización” observados hasta entonces en aprendientes tardíos de L2, refiriéndose incluso a esta supuesta fosilización de patrones como efectos adicionales que deben ser estudiados desde otras perspectivas.

Lo anterior revela, en mi opinión, la importancia que debe darse a los factores neurológicos y biológicos (referidos como explicaciones “neurobiológicas” por Han) relacionados con la edad, quizá por encima de las demás variables e incluso dejando fuera la fosilización, aspecto que se discutirá a fondo más adelante.

---

<sup>28</sup> Este tema se trata en el apartado 1.4 de la parte II del presente trabajo.



### 3.5 Experimentos de desfosilización, refosilización

Vale la pena incluir aquí cierta información sobre los experimentos en “desfosilización” llevados a cabo a mitad de los años 70, los cuales fueron realizados con la intención de revertir los efectos de la fosilización que se consideraban presentes en ciertas estructuras incorrectas utilizadas por aprendientes de L2, principalmente por estudiantes de Schumann<sup>29</sup> (ver Agnello, 1977; Bruzzese, 1977). Para Selinker y Lakshmanan (1992) los resultados fallidos de estos experimentos deben ser juzgados como “*backsliding*” o reaparición de errores, y como prueba de que ciertos fenómenos del interlenguaje son difíciles, o incluso imposibles, de erradicar. Bajo esta perspectiva, la reaparición de estructuras incorrectas en la lengua meta que se consideraban corregidas son una “refosilización”. La pregunta principal aquí sería: ¿cómo puede existir la refosilización si la fosilización es permanente?

Por otro lado, para Tarone (en Han y Odlin, 2006), es posible utilizar diferentes técnicas, como lo que ella llama “*language play*”, para desestabilizar formas de interlenguaje fosilizadas que son utilizadas por aprendientes de L2. La desestabilización en este contexto puede ser entendida como un tipo de prevención o desfosilización, ya que para varios investigadores la estabilización es el estado anterior a la fosilización.

Estas dos propuestas, que buscan lograr una desfosilización y discuten la posibilidad de una refosilización o “*backsliding*”, van fundamentalmente en contra de la naturaleza del constructo fosilización. Proponer la posibilidad de evitar su aparición, o de anular sus efectos aun después de ser supuestamente detectada, no coincide ni con la definición original ni con sus características, que declaran que los fenómenos lingüísticos fosilizados se mantienen en el IL de un aprendiente sin importar su edad ni la cantidad de instrucción

---

<sup>29</sup> Autor del estudio de caso de “Alberto” (1978).

recibida. Además, existe el problema de fondo sobre cómo justificar estos experimentos cuando no está establecido como decidir qué datos del IL están realmente fosilizados (ver Han y Selinker, 2001:277).

## **4. Adenda a la propuesta**

### **4.1 Necesidad de estudios longitudinales**

El reconocimiento de la importancia de acercar los descubrimientos en el área de adquisición de segundas lenguas con su aplicación en el campo de la Lingüística Aplicada y la adquisición de L2 en ambientes formales se desplegó en un llamado a investigar la fosilización bajo condiciones de estudios empíricos y sobre todo longitudinales.

La principal propuesta y apelación a la necesidad de la investigación empírica se presenta por el autor original de la hipótesis del interlenguaje y la fosilización, Larry Selinker, y una de sus principales colaboradoras, ZhaoHong Han, quien ya fue mencionada anteriormente y quien actualmente continúa la producción de literatura notable en el tema.

El estatus del constructo de fosilización se resume de la siguiente manera:

*Fossilisation remains a phenomenon noted, much puzzled over, little understood, but most importantly, described poorly and certainly not in the necessary longitudinal sense. It seems that a curious intellectual flip-flop has occurred; put in Chomskian (1965) terms, what we have here is not the logically prior description before explanation, but worse: explanation without description. (Han y Selinker, 2001:276)*

Su admisión sobre las complicaciones que se siguen presentando treinta años después de la formulación original del constructo no se concentran en su validez, la cual dan por sentada,

ya que consideran que el constructo está ya explicado aunque no esté bien descrito. En lugar de poner en tela de duda la realidad de la fosilización, se concentran en aceptar que existen problemas con las investigaciones sobre fosilización, categorizados de la siguiente manera (Han y Selinker, 2001:26):

- (1) Definiciones imprecisas y variadas;
- (2) Asumir y no demostrar fosilización;
- (3) Utilizar datos de un solo punto en el tiempo;
- (4) Usar retroalimentación correctiva como métrica; y,
- (5) Fusionar estabilización con fosilización.

La respuesta a estos problemas, en su opinión, sigue siendo la obtención de datos empíricos longitudinales. Además, es importante recordar que la importancia de demostrar la fosilización a través de evidencia longitudinal ha sido expresada desde poco después de la propuesta original.

Un análisis muy completo sobre estudios longitudinales de fosilización es el realizado por Michael Long (2003). Para Long, el constructo de fosilización se ha tratado simultáneamente como “*explanandum*” y “*explanans*”, sin aclarar si su estatus es como proceso o como producto. De forma similar a Han y Selinker (2001), señalan cuatro problemas con las investigaciones longitudinales:

- (1) Asumir y no demostrar la fosilización;
- (2) Seleccionar aprendientes inapropiados para los estudios;
- (3) Realizar un análisis basado en datos insuficientes; y,
- (4) Utilizar métodos de análisis inadecuados.

Aunque se había llamado a la necesidad de realizar estudios longitudinales desde al menos una década antes, en el momento del análisis de Long solo tres investigaciones cumplían el

requisito de 5 años para ser consideradas como longitudinales<sup>30</sup> y al menos una de estas investigaciones continuó después de este resumen. Los casos son los siguientes:

- Han (2000, 2006) “Geng and Fong”: estudio original de 2 años, al parecer retomado más adelante para un total de casi 7 años.<sup>31</sup> El objetivo era probar la confiabilidad de juicios de gramaticalidad para investigar fosilización.
- Lardiere (1998, 2007) “Patty”: estudio de casi 10 años, investiga la modularidad de dominios gramaticales, menciona “problemas de acceso” y la aparente estabilidad de IL.
- Long (2003) “Ayako”: realizado a través de más de 15 años, en este caso particular los subsistemas de su IL muestran variación y “volatilidad”, no son estables y por lo tanto no están fosilizados.

Ninguna de estas investigaciones ha arrojado datos concluyentes sobre la validez de la fosilización en la AL2. Sin embargo, Han (2011, 2012a) utiliza el ejemplo del caso de “Alberto” de Schumann (1978) y “Wes” de Schmidt (1983) como evidencia de la fosilización selectiva<sup>32</sup> aunque no cumplan con el requisito longitudinal.

Es necesario recapitular sobre una diferencia importante en la lista de problemas de investigación de Han y Selinker (2001) y la de Long (2003). Para Long no es un problema el último punto (fusionar la estabilización con la fosilización) y que los primeros ven como un continuo. Long sugiere más adelante que la estabilización debe ser estudiada como un fenómeno por su propia cuenta, e incluso en lugar de la fosilización, ya que esto sería enriquecedor para construir una teoría de AL2: “(...) *researchers would do better to focus*

---

<sup>30</sup> Ver la guía para futuras investigaciones de Selinker y Lakshmanan (1992) discutido en el apartado 3.3 y la nota sobre la duración necesaria para estudios longitudinales.

<sup>31</sup> Al momento del artículo de Long (2003), la duración del estudio de Han no cumplía con el requisito de 5 años, requisito que cumplió al continuar recopilando datos con los mismos sujetos años después.

<sup>32</sup> La hipótesis de fosilización selectiva de Han se discute en el apartado 5.1.

*on describing and explaining the well-attested phenomenon of stabilization, a strategy with several advantages from a theory-construction perspective” (Long, 2003:487).*

#### **4.2 Estabilización y estado final**

En varias publicaciones previamente mencionadas, se llegó a aludir a una “estabilización” del IL como precursora a la fosilización, siendo la única diferencia entre los dos fenómenos la permanencia. En reacción a esto, Long (2003) declara que la noción “estabilizar” ya está definida en el diccionario como algo que no fluctúa, y que esto crea problemas para su caracterización como previa a la fosilización: *“Fluctuation is not part of stabilization, yet stabilization is the precursor to fossilization, which can supposedly include fluctuation.”* (2003:489). A la vez, asegura que debido al comportamiento ya conocido de la AL2 que contiene regresiones y momentos de estancamiento temporal o *plateau*,<sup>33</sup> se debe tomar en cuenta que entender la estabilización y desestabilización es más prometedor para comprender la AL2 en general:

*(...) given that both U-shaped behavior and renewed language development after periods of plateau-like stability, some lasting for several years, are widely attested characteristics of normal child first and second language acquisition (see, e.g. Bowerman, 1982; Harley and Swain, 1984, respectively) understanding the causes of stabilization (and destabilization) would seem to promise as much for SLA theory as work on fossilization, and do so without fossilization’s attendant theoretical and empirical baggage. (Long, 2003: 490)*

---

<sup>33</sup> Este concepto es conocido popularmente como “plateau” tanto en inglés como en francés. La traducción literal a español sería “meseta”, un área plana entre áreas altas. En AL2 se utiliza como una metáfora de estabilización. Este tema se discute en la última parte del presente ensayo.

La definición de estabilización que provee Long no va más allá que la estándar del diccionario y de su caracterización en el contexto de AL2 en comparación con la fosilización. Es posible considerar que la estabilización como constructo en AL2 se puede comprender a través del entendimiento del *plateau* comúnmente observado en la adquisición de los aprendientes o incluso de la determinación de las características de un estado final en la competencia de L2.

La alternativa es que los investigadores en AL2 deberían enfocarse en la estabilización, considerando errores y fallas en aprendientes como algo necesariamente temporal que pueden ser superados en un momento repentino de progreso, siendo un estado de IL no definitivo en la manera que dicta el constructo fosilización. Como se define en un diccionario de términos de adquisición:

*Stabilization refers to a state of L2 development where fluctuation has temporarily ceased. Many L2 learners are familiar with the situation where they appear to plateau, failing to develop despite their continuing efforts to do so, and then make a 'breakthrough' sometime later. (Tavakoli, 2013: 144)*

La estabilización de un estado de L2, entonces, se refiere al cese temporal de la fluctuación en las formas del IL. Esta idea nos lleva a considerar al estado estabilizado como un posible estado final de AL2.

La noción del estado final en L2 también fue retomada por Han y Selinker (2001), quienes al aclarar que la fosilización ya no es vista como confinada al “cese de aprendizaje”<sup>34</sup> o de los subsistemas de desarrollo, aseguran que es una característica del sistema en general y que se debe entender la posibilidad de culminación en una

---

<sup>34</sup> De acuerdo a la definición original de Selinker (1972) y sobre todo la de Selinker y Lamendella (1978, en Selinker, 1988).

“competencia fosilizada”. De esta manera sugieren que la competencia o estado final de un aprendiente de L2 depende de una condición cognitiva pre-programada que lleva “inevitablemente” a la fosilización.

La idea de que el estado final de la AL2 es un “estado fosilizado” se presenta también por Selinker y Lakshmanan (2001) en una propuesta en la que parece igualarse la competencia IL con el conocimiento gramatical. Establecen dos metas para la investigación en la AL2:

- (1) Determinar el conocimiento gramatical de los aprendientes de L2 (su competencia de IL); y,
- (2) Explicar cómo se desarrolla esta competencia desde un estado inicial hasta un estado final, para estos investigadores, comúnmente un “estado fosilizado”.

Aquí llegamos a un problema de terminología; en primer lugar está la cuestión de qué se puede considerar un “estado final” en el caso de AL2, y en qué momento se considera que se ha completado o concluido la adquisición.

Partiendo de la idea de “estados” en la facultad de lenguaje (Chomsky, 1955) en la que existe un estado inicial y un estado final para la adquisición de L1, podemos intentar caracterizar el estado final de AL2.<sup>35</sup> De acuerdo con Piattelli-Palmarini (1980), se puede hablar de un estado estable-dinámico o uno estable-estático según la condición del proceso a describir: <sup>36</sup> *“Steady states are typical of dynamic equilibria, whereas stable states are typical of static equilibria”* (pp. 18).

---

<sup>35</sup> Esta discusión es más amplia en la parte III de este trabajo.

<sup>36</sup> Existe un problema con la traducción al español, tanto “*steady*” como “*stable*” se traducen simplemente como “estable”. Por esta razón se optó por caracterizarlos como estable-dinámico y estable-estático siguiendo la descripción de Piattelli-Palmarini (1980).

Si se comprueba que el estado final en AL2 es un estado estable-estático (*stable state*), es decir un estado en donde ya no se presenta cambio alguno, se podría considerar la hipótesis de un estado final fosilizado, ya que fosilización implica que el sistema ya no admite cambios. Si por otro lado, el estado final en AL2 se ve como estable-dinámico (*steady state*) respetando la naturaleza dinámica del lenguaje en general, no se puede considerar al estado final como rígido o totalmente cerrado, ya que se acepta la posibilidad de cambios menores. Aunque estas distinciones han sido hechas en el área de estudio de adquisición de lengua materna, la dificultad de la terminología y la definición abarca también a las investigaciones en AL2.

Más allá de esto, los conceptos parecen ser utilizados indistintamente por ciertos autores, como por ejemplo Lardiere (1988), quién al presentar un caso de estudio longitudinal considera que el sujeto se encuentra en un estado fosilizado estable-dinámico (“*fossilized steady state*”) asegurando que aunque el individuo estudiado presenta fosilización en ciertos ítems de su IL se le puede considerar en un estado estable-dinámico. Esta caracterización va muy claramente en contra de la supuesta irreversibilidad de la fosilización al compararla con un estado estable-dinámico (que permite cambios) y no uno estable-estático (permanente) como dicta su definición.

La afirmación de que algún tipo de estabilización ocurre antes de la fosilización incluso llevó a Han y Selinker (2001) a plantear cuatro manifestaciones posibles de la estabilización:

- (1) Aparición no-variante: la estabilización como continuo potencial con la fosilización a pesar de exposición continua;
- (2) Reincidencia o recaída (*backsliding*): la reaparición de estructuras IL que se creía erradicadas;



- (3) Variación estabilizada inter-contextual: cuando las formas de lengua meta correctas e incorrectas alternan su aparición bajo control del aprendiente; y,
- (4) Variación estabilizada intra-contextual: cuando la variación entre formas de lengua meta correctas e incorrectas ocurren aleatoriamente sin control del aprendiente.

Para los autores, estas manifestaciones deben ser estudiadas para poder llegar a una definición y explicación operacional del fenómeno de estabilización y de la fosilización como estado final subsecuente. Agregando un paso más a las dificultades teóricas y metodológicas ya existentes y creando más requisitos para los posibles estudios longitudinales sobre fosilización.

### **4.3 Más problemas, más preguntas**

La admisión por parte de Selinker y sus principales colaboradores sobre las dificultades para estudiar la fosilización es reveladora. Sobre todo, comienza a ser más evidente en publicaciones más recientes, dejando claro que aunque se sigue llamando a *más* investigación en el campo *no* se han podido responder las preguntas originales sobre la naturaleza básica de la fosilización, y atrás de esto, que las características específicas del interlenguaje en general siguen estudiándose, brindando un marco menos que ideal para la posibilidad de lograr avances concluyentes.

De hecho, lo que sí se ha logrado sintetizar de manera bastante clara es la naturaleza de los problemas que presenta la investigación sobre fosilización, logrando establecer cinco asuntos y preguntas principales (en Han, 2004b):

- (1) ¿Es la fosilización global o local?;
- (2) ¿La competencia final (“*ultimate attainment*”) es isomorfa a la fosilización?;

- (3) ¿La fosilización es un producto o un proceso?;
- (4) ¿Estabilización y fosilización son sinónimos?; y,
- (5) ¿Los estudios longitudinales de fosilización deberían cubrir 5 años o más?

Por otro lado, es claro que existe un fenómeno observable en AL2 en relación con la alta dificultad de adquirir un nivel como-nativo<sup>37</sup> al aprender una segunda lengua, tanto así que podemos encontrar distintas representaciones del “problema”, recibiendo nombres distintos por diferentes autores; algunos ejemplos son: *virtual halt*, *linguistic monstrosities*, *plateau*, *rigor mortis*, *stopping short*, *fossilized variation*, *permanent optionality*, *siesta*, *endstate* (citados en Han, 2004a:13-14).

No es sorprendente que sea complicado estudiar un fenómeno que ha sido descrito de diversas maneras, con diferentes características y considerando diferentes factores y etapas. Una respuesta a esta problemática es propuesta en varias ocasiones por Han (1998, 2003, 2005) con una definición de fosilización que englobe todas las anteriores en dos niveles: cognitivo y empírico. En el nivel cognitivo supone que la fosilización tiene que ver con los procesos cognitivos o mecanismos subyacentes que producen formas de interlenguaje “estabilizado permanentemente”.<sup>38</sup> En el nivel empírico se consideran las formas de interlenguaje estabilizado que se mantienen en el habla o escritura del aprendiente sin importar el *input* o las acciones que se tomen para corregirlo.

Esta definición en dos partes, sin embargo, no significa una diferencia significativa con respecto a la definición original más allá de dividir el punto de partida de posibles investigaciones. Además, se continúa asegurando que existe un componente cognitivo responsable de la fosilización similar a la “estructura psicológica latente” propuesta por

---

<sup>37</sup> “Como-nativo” es la traducción que consideré indicada para “*nativelike*”, la cualidad de parecer nativo en L2 sin serlo. Este tema se presenta más a fondo tanto en la parte II como en la III del presente trabajo.

<sup>38</sup> Traducción mía de “*permanently stabilized*”, que hace alusión a “*stable*” como estable-estático.

Selinker (1972, 1992), que a su vez no ha sido propiamente descrita, es decir, que esta nueva definición que considera dos niveles sigue partiendo de supuestos y resulta un tanto confusa. Además continúa mencionando la estabilización, considerada como el resultado de un proceso que lleva a la fosilización (Han, 2004a, 2004b, 2013, 2014), pero que no ha sido descrita más allá de su definición más común.

Como podemos observar, tanto la definición original como las agregadas siguen partiendo de supuestos debatibles que no permiten tener un punto de partida sólido para que el constructo fosilización sea estudiado exitosamente o demostrado empíricamente.

## **5. El estatus actual de la propuesta**

Algo que conviene recordar en este punto es que tanto el interlenguaje como la fosilización tienen un estatus de hipótesis desde su concepción. Sin embargo, esto no ha impedido que sean tratados como un marco teórico de partida o realidad indiscutible por algunos investigadores en segundas lenguas. En general, la fosilización ha sido relacionada con diferentes manifestaciones de “fracaso” en la L2 o con la “no progresión del aprendizaje” (Han, 2004a, 2004b, 2006).

En años recientes, se ha presentado otra hipótesis revisada para intentar explicar la fosilización y además se ha presentado un recuento del progreso en el estudio del interlenguaje en general en los últimos cuarenta años (Han y Tarone, 2014).

### **5.1 Hipótesis de Fosilización Selectiva**

Con la intención de aplicar un modelo analítico al estudio de la fosilización, Han (2009, 2011, 2013) propone la Hipótesis de Fosilización Selectiva (HFS por su siglas en inglés),

asegurando que la falta de precisión que lleva a la “insuficiencia” (“*incompleteness*” de Shachter, 1996, en Han, 2004a) en la adquisición de segundas lenguas es en realidad selectiva, ya que aparece solamente en algunos subsistemas del interlenguaje. Su objetivo es elaborar un marco posible para predecir cuales subsistemas e ítems lingüísticos son fosilizables y cuáles no, de acuerdo a características tanto de la L1 como de la L2.

Para Han (2011) es importante enfocarse en el éxito diferencial entre aprendientes, presentando casos desde el éxito de adquisición nativa de L2 de Julie (Ioup *et al*, 1994), la “fosilización en ciertas áreas” de Wes (Schmidt, 1983), quien además se considera un aprendiente altamente motivado, y el “fracaso” de Alberto (Schumann, 1978), quien mostraba “competencias fosilizadas”. Brinda además un ejemplo de la “observabilidad” de la fosilización en el uso espontáneo de la lengua, a través de una anécdota personal sobre un profesor chino viviendo en Estados Unidos que, en su interacción, presenta usos incorrectos al hablar mas no al escribir.

En esta propuesta se considera también una perspectiva de gramática universal (GU) bajo la idea de que ésta sigue estando disponible y accesible para el aprendiente en casos de AL2, con la distinción de que el estado inicial no es el mismo. Esta hipótesis fue presentada originalmente por White (1989, 2003, entre otras), quien asegura que para estudiar la adquisición de L2 es necesario considerar la gramática existente de L1:

*To account for grammar change (i.e., development), one needs a theory of how the L2 input interacts with the existing grammar, what properties of the input act as triggers for change, what properties force changes to the current representation, what might drive stages of acquisition. Some L2 learnability work has looked into these kinds of questions (the role of positive and negative evidence, learning principles, proposals that grammar change is failure driven, possible triggers in the*

*input, etc.). However, this is an area where much remains to be done. (White, 2003:37)*

Asimismo, Bley-Vroman (1990) ya ha expuesto las diferencias entre la adquisición de L1 y L2 y lo que llama el “problema lógico de adquisición de lenguas extranjeras”:<sup>39</sup>

*Abstractly, the logical problem of adult foreign language learning is the same: that of explaining how acquisition takes place, even given the limitations of the data. But the problem is also different, in important ways. Foreign language learning differs in degree of success, in the character and uniformity of the resultant systems, in its susceptibility to factors such as motivation, and in the previous state of the organism; the learner already has knowledge of one language and a powerful system of general abstract problem-solving skills. (pp. 3-4)*

De esta manera, bajo la HFS se considera a la L1 como estado inicial para la L2, dando un papel presente pero limitado de la GU en la adquisición de segundas lenguas (Han, 2009), retomando además las preocupaciones de Bley-Vroman en su “hipótesis de diferencia fundamental” (1989) sobre el éxito y fracaso en la adquisición y las diferencias entre estudiantes y lenguas.

Entonces, considerando cierta influencia de la GU en la AL2, se teoriza que se necesita un proceso de reestructuración que permita la adquisición de segundas lenguas en términos de la lengua materna. Han (2009) considera que este proceso es selectivo y que depende de dos aspectos:

- (1) El estatus de la característica o ítem lingüístico en la L1 (el cual tiene influencia en el IL) y que puede ser marcado o no; y,
- (2) La naturaleza del *input* en L2, que puede ser robusto o no.

---

<sup>39</sup> Traducción directa de lo que el autor llama “*the logical problem of foreign language learning*”.

En otras palabras, se trata de considerar las siguientes variables: la marcación en L1 (*markedness*) y calidad del *input* en L2 (*robustness*). Estos aspectos son presentados como un continuo cuya intersección puede representarse en un plano, con un aspecto en vertical y el otro en horizontal, de frecuente a infrecuente y de variable a invariable. Así, se llega a cuatro zonas:

- (1) Bastante no-marcado (L1) y bastante robusto (L2);
- (2) No-marcado (L1) y robusto (L2);
- (3) Bastante marcado (L1) y bastante robusto (L2); y,
- (4) Marcado (L1) y no robusto (L2).

La descripción de estas zonas lleva a definir una “zona de adquisición” (zona 2) donde se encuentran elementos no-marcados en la lengua materna y el *input* en la L2 meta es abundante, y una “zona de fosilización” (zona 4) donde caerían los elementos marcados en L1 y se considera que no hay *input* suficiente en L2. Se supone entonces que un análisis de cierto ítem lingüístico permitirá situarlo en una de estas zonas.

La primera impresión que causa esta propuesta es una regresión al Análisis Contrastivo (Fries, Lado), popular hasta los años 70, donde se planteaba predecir errores comparando las características de la L1 y la lengua meta o L2, buscando corregir estos “errores predecibles” utilizando estrategias de corrección que promovieran “hábitos” a través de estímulos y respuestas. Dicho método claramente nos recuerda al conductismo y perdió popularidad a la par de éste. Cabe señalar que Han no menciona este tipo de método de corrección, sino que solamente plantea una manera de predecir tanto errores y fosilización como adquisición exitosa. Otra diferencia de la HFS con el análisis contrastivo es el papel que se le da a las características del *input* en L2.

En general, la hipótesis es ciertamente interesante, además que pone especial atención a características “fossilizables”, proponiendo, de nuevo, un marco para su estudio. Los dos parámetros considerados son además presentados como variables en una fórmula para calcular el “potencial de fossilización”, con fórmulas secundarias para calcular la marcación y la calidad del *input*. El mayor aporte de esta hipótesis es la consideración de la idea de “fossilizable”, que sugiere más una posibilidad que algo ineludible. Suponer que la fossilización es solamente “posible” tendría ventajas sobre verla como “inevitable”, aunque en este punto es poco probable que se modifiquen las definiciones del constructo para incluir esto, ya que implicaría negarlo. Parecería más adecuado pensar en términos de fossilización potencial y enfocarse a explicarla y demostrarla de esta manera, y no a erradicarla o evitarla, porque ¿cómo evitarla si no sabemos cómo, dónde y cuándo aparece?

Han (2009, 2013) presenta además evidencia a favor de la HFS, de la mano de investigaciones realizadas por otros autores, notablemente el trabajo de Sorace (1993) quien estudió hablantes de italiano como L1 aprendiendo inglés y francés como L2 y concluyó que los sujetos alcanzaron un estado estable de adquisición de ciertas características del lenguaje meta que, sin embargo, estaban condicionadas por el estatus de la característica en la lengua materna. Notable también el ya mencionado estudio longitudinal de “Patty” (Lardiere, 1998), una hablante de chino como L1 e inglés como L2, quien había adquirido “exitosamente” varias particularidades del inglés pero “fracasado” con los verbos en pasado y ciertas características morfológicas que difieren entre su lengua materna y su lengua meta. Cabe señalar que ambas investigaciones no tenían como objetivo demostrar la HFS pero Han utiliza sus conclusiones y descubrimientos y las evalúa a la luz de su hipótesis.

En mi opinión, esta propuesta llega un poco tarde, ya que una gran cantidad de estudios sobre errores y/o corrección consideran, de diferentes maneras, a la fossilización

como una realidad psicológica y no trabajan desde una hipótesis analítica como ésta. Como mencionaré más adelante, yo misma presenté la posible fosilización de algunos ítems de L2 en comparación con su estatus en L1 como justificación para aplicar ciertas estrategias de corrección (González Garza, 2014). Es posible que si los cuarenta años de investigación en torno a la fosilización y el estado final del interlenguaje partieran desde la idea de “posible fosilización” y no “fosilización inevitable” o ya presente, los resultados serían más contundentes y no tan fácilmente descartables por partir de supuestos no comprobados. Por supuesto, en ese caso se trataría de un constructo totalmente diferente.

No obstante, cabe señalar que aunque la admisión de que el entendimiento del fenómeno es “borroso” brinda un nuevo panorama al área de investigación, aplicar esta u otras hipótesis sigue siendo una tarea gigantesca, ya que conlleva establecer los sujetos ideales a estudiar, además de las condiciones y límites a respetar dentro de la metodología, y sobre todo la cantidad y calidad de corpus necesario o suficiente para realizar un análisis convincente.

Cabe mencionar que se sigue considerando que la fosilización puede ser observada fácilmente (por ejemplo: el caso del estudiante tailandés por Selinker, 1992; el profesor de chino por Han, 2011), a pesar de que estas observaciones se dan en casos de lengua en uso o un uso espontáneo que claramente reflejan la actuación y no deben ser consideradas como pruebas de la competencia de los hablantes. Sabemos que la distinción entre actuación y competencia es incluso más antigua que las propuestas de interlenguaje y fosilización, pero de alguna manera logra ser pasada por alto cuando se dan ejemplos de aprendientes en el contexto de fosilización.



## 5.2 Cuarenta años después

Recapitulando, la propuesta del interlenguaje, considerada una hipótesis aunque no descrita claramente de esta manera en su primera presentación, fue publicada por Larry Selinker en 1972; el constructo fosilización recibió una mención breve en esta publicación. Nos encontramos cuarenta años después<sup>40</sup> de ese importante artículo y durante estas cuatro décadas se ha considerado a ambos: interlenguaje y fosilización, como hechos y como características indiscutibles de la adquisición de segundas lenguas.

Es innegable que el interlenguaje o interlengua, tanto como concepto como palabra, ha sido bastante útil para guiar las discusiones de profesores de lengua e investigadores de AL2. En palabras de Rutherford, al hablar de los trabajos más importantes en la AL2: *“In terms of frequency of citation, Selinker’s IL work would be a strong candidate. If nothing else, the term itself has filled a semantic gap, and certainly what lies behind it is very significant.”* (en Selinker, 1992:219). Si consideramos que en AL2 se observan fenómenos relacionados con el aprendizaje y no se sabe cómo describirlos, entonces podemos ver este “vacío semántico” que llenó el interlenguaje como un primer paso para iniciar su estudio. La “fosilización”, de nuevo como concepto y como palabra, también llenó un vacío semántico en relación con la insatisfacción con el supuesto estado final de AL2.

Algo que es evidente al hacer un recuento de los cuarenta años de literatura especializada es que los proponentes e investigadores principales, tanto de interlenguaje como de fosilización, no han ignorado las críticas e incluso han formulado respuestas a ellas, además de aceptar los problemas de la propuesta original:

*I noted that the original hypothesis was both broad and loose, with the result that it projects both a phylogenic and an ontogenic perspective and conflates process,*

---

<sup>40</sup> Al momento de escribir este ensayo, 44 años.

*product, and mechanism. As a result, early research on fossilization was not particularly productive: theory and research alternated, and explanations outstripped descriptions.* (Han, 2013:164)

Sin embargo, de alguna manera se ha considerado como conclusión irrefutable que la fosilización está presente en el interlenguaje. Partiendo del supuesto de que la fosilización en AL2 ocurre, Han (2013:165) concluye cuatro generalizaciones:

- (1) La fosilización es selectiva;
- (2) La fosilización afecta a la adquisición de estructuras del lenguaje meta en relación con la forma variable, significado, y relaciones de función (pragmática del discurso);
- (3) La fosilización está inspirada por una mente relativizada a la L1 e inducida o reforzada por las características del *input* en L2; y
- (4) La fosilización es más evidente en producción espontánea, cuando el aprendiente fabrica su propio significado y expresión lingüística.

El tercer punto se expande al proponer que el “habla en L2” se da a través del “pensamiento en L1”, a partir de la hipótesis de *Thinking for Speaking* o TFS (Slobin, 1987) retomada por Han y Cadierno (2010) y otros investigadores en estudios longitudinales (Stam, 2010). Esta idea coloca a la fosilización en un estatus un tanto más abstracto, al considerar que aunque el uso de ciertos ítems lingüísticos se acerca con el tiempo a la forma estándar de la lengua meta, sigue existiendo una “manera de expresión” en la producción espontánea de los aprendientes que se codifica en la L1 y que se considera inevitablemente fosilizada.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Esta idea remite irremediamente al relativismo lingüístico, cuya pertinencia para AL2 significaría un trabajo distinto al presente.

De la afirmación anterior surgen algunas preguntas sobre cómo se mide el acercamiento a la forma estándar, qué se considera “manera de expresión” y si ésta está solamente ligada a la producción espontánea, situación que evidentemente se ve afectada por otras variables ambientales y psicológicas. Además, como se mencionó anteriormente, esto coloca a la fosilización como un constructo aún más abstracto al traer a la mesa cuestiones de relatividad lingüística, exponiendo una necesidad de acercar el estudio de adquisición de L2 a ciertas áreas de la semántica (Selinker en Han y Tarone, 2014).

En mi opinión, los intentos de ampliar el área de estudio y el alcance de la hipótesis de fosilización, lejos de ayudar a la comprobación de su supuesta existencia en AL2, alejan cada vez más la posibilidad de encontrar evidencia empírica al requerir más consideraciones para su estudio. De la misma manera, se sigue llamando a la necesidad de estudios longitudinales, pero éstos parten de supuestos distintos y se ven afectados por las numerosas explicaciones que se han producido y la falta de descripciones. Así, aunque se recopilen datos longitudinales vastos, no hay una manera satisfactoria de analizarlos.

Relacionado con la cuestión del alcance, es relevante mencionar propuestas como la de Tarone (en Han y Tarone, 2014), quien sugiere que la hipótesis del interlenguaje, y por ende la fosilización, es mejor entendida como una serie de preguntas que motivan a la investigación y no como una teoría de adquisición de segundas lenguas. Su interés en estimular la investigación es comprensible, sin embargo hay que considerar que se han planteado preguntas y ejes de investigación desde la propuesta inicial de hace más de cuarenta años que no han generado conclusiones satisfactorias.

La realidad es que la investigación sobre fosilización puede no ser de mucho interés para aquellos que practican la enseñanza de L2, debido a que los resultados contradictorios no significan una aplicación clara en la práctica. Aunque se ha llegado a mencionar la

necesidad de que los profesores de segundas lenguas se acerquen a la investigación sobre fosilización y en AL2 en general, las propuestas hasta ahora presentadas no han logrado proveer una buena “respuesta” sobre la fosilización o lo fosilizable, en pocas palabras: se sigue buscando explicar el fenómeno en sí y de esta manera no es posible que se comprenda lo suficiente para crear estrategias de aprendizaje ni dinámicas de enseñanza específicas que un profesor de L2 pueda aplicar en su salón de clase.

No es difícil entender la importancia del tema para el área de adquisición de segundas lenguas y para la Lingüística Aplicada en general. Sin embargo, la falta de vinculación más directa con el campo de aplicación (la enseñanza de L2) es un obstáculo tanto para profesores como para investigadores.

## II. MADURACIÓN Y EFECTOS DE LA EDAD

Debido a que el constructo fosilización no logra explicar el fenómeno que se observa en la adquisición de segundas lenguas en relación con los errores sistemáticos de aprendientes (incluso en aquellos considerados avanzados), es necesario enfocarse en propuestas que no solo describan sino que también expliquen a profundidad el problema de una manera más acertada.

Debemos considerar que dentro de los estudios de interlenguaje y fosilización se suele investigar la adquisición de L2 con un enfoque hacia las limitaciones y el fracaso general (*general failure*, ver Bley-Vroman, 1990:6), el cual incluso se considera inevitable. Sin embargo, se puede, y quizá se deba, orientar las investigaciones hacia el potencial de adquisición u obtención final (*ultimate attainment*), para considerar el éxito posible de los aprendientes en etapas finales.

En relación con esto, Long (2003) opina que existe una ventaja teórica al describir y explicar el fenómeno de estabilización, que hasta ahora ha sido caracterizado como un simple paso o etapa previa a la fosilización.<sup>42</sup>

Por otro lado, Birdsong (2006) sugiere que estudios en el área de *nativelikeness* o ESTATUS DE COMO-NATIVO,<sup>43</sup> aunque quizá presenten problemática similar a la fosilización, son más prometedores al considerar más de cerca los aspectos positivos de la adquisición de L2, más observables y catalogables que los errores, además de estar a la par de las investigaciones en potencial de adquisición.

La discusión sobre competencia final en AL2, o estado final, relevante para evaluar el potencial de adquisición y la cualidad COMO-NATIVO, conduce hacia la consideración de

---

<sup>42</sup> Ver apartado 4.2 del capítulo anterior.

<sup>43</sup> Para “*nativelike*” se utiliza la traducción “como-nativo” y en este caso “estatus de como-nativo” para “*nativelikeness*”.

aspectos como la edad de inicio (*age of onset*) y otros factores concernientes al inicio de la adquisición que convergen en diferentes hipótesis sobre periodos críticos o sensibles.

Los estudios que parten de la propuesta original del periodo crítico—una hipótesis para entender la adquisición de L1 pero adaptada para comprender la adquisición de L2—han avanzado de forma paralela a los de la fosilización. Ambos iniciaron hace más de 40 años pero han llegado a conclusiones significativamente distintas sobre los factores que influyen en el estado final de aprendientes de L2.

Cabe mencionar que las propuestas relacionadas con la edad y el proceso biológico de maduración han sido tratadas como hipótesis desde su formulación, aspecto que ha llevado a desarrollar las investigaciones en el tema desde una perspectiva un tanto menos subjetiva y con supuestos de partida menos rígidos.

A continuación se presenta un panorama de los avances en el estudio de AL2 desde esta perspectiva. Al igual que en la primera parte, el objetivo es presentar la información en orden cronológico, incluyendo los temas relevantes en cada apartado y haciendo comentarios y observaciones pertinentes al tema general del presente ensayo.

En primer lugar, se evalúa la hipótesis del periodo crítico desde el famoso trabajo de Lenneberg (1967) y sus posteriores reformulaciones, llegando a la hipótesis de periodos sensibles. Es necesario prestar atención especial al acento extranjero y evaluar una propuesta que pretende conectar fosilización con estas hipótesis. Después, se presenta un panorama más actual; las restricciones de la maduración y los efectos post-maduración.

# 1. Hipótesis del Periodo Crítico

## 1.1 La propuesta de Lenneberg

Aunque la importancia de la plasticidad del cerebro fue apuntada primeramente por Penfield y Roberts (1959), el primer acercamiento formal hacia la formulación de una teoría biológica del lenguaje fue presentado por el lingüista y neurólogo Eric Lenneberg en 1967. Su publicación *Biological Foundations of Language* es un clásico de la psicolingüística moderna y se considera referencia obligada en artículos e investigaciones que abordan algún fenómeno desde una perspectiva biológica o que buscan investigar aspectos relacionados con la adquisición de lengua materna. Su relevancia para la adquisición de segundas lenguas no resulta tan clara en este trabajo, y Lenneberg no aborda esta área muy ampliamente. Su tesis principal parte de que es necesario considerar otros factores, además de los ambientales, para entender el comportamiento, una clara oposición al enfoque conductista.

Lenneberg extiende esta tesis al describir las características de la maduración del comportamiento y relacionarlo con el contexto de desarrollo y lenguaje. En su descripción de las limitaciones de la edad en la adquisición de L1 considera patologías, como afasias y fallas en los hemisferios cerebrales, para de esta manera proveer un contraste entre el desarrollo atípico y el proceso normal de maduración en los niños. Este análisis le permite presentar aspectos específicos de la maduración física del ser humano, desde los cambios estructurales en el cerebro hasta los cambios químicos.

En el marco de la evolución normal del lenguaje en niños, Lenneberg discute la lateralización cerebral en relación con el desplazamiento de la función del lenguaje hacia el hemisferio izquierdo y asegura que esto ocurre alrededor de la pubertad. De esta manera

establece un *periodo crítico* para la adquisición de L1, situado en algún momento antes de la adolescencia, en relación con la maduración del cerebro ligada al crecimiento:

*Thus we may speak of a critical period for language acquisition. At the beginning it is limited by lack of maturation. Its termination seems to be related to a loss of adaptability and inability for reorganization in the brain, particularly with respect to the topographical extent of neurophysiological processes. (...) The limitations in man may well be connected with the peculiar phenomenon of cerebral lateralization of function, which only becomes irreversible after cerebral growth-phenomena have come to a conclusion.* (Lenneberg, 1967:179)

La existencia de este periodo crítico es generalmente aceptada en la adquisición de la lengua materna, pero no así en AL2. La evidencia sobre un “calendario” específico en la adquisición de L1 en relación con el proceso de maduración es abundante, partiendo de las investigaciones que tratan con casos de niños ferales y víctimas de abuso (por ejemplo Davis, 1940; Mason, 1942; Curtiss, 1977), además de casos de hijos de adultos sordos (por ejemplo Sachs, Bard y Johnson, 1981).

Sobre la adquisición de segundas lenguas, Lenneberg dedica un corto apartado, enfocando su atención en la posibilidad de aprender una segunda lengua aún a avanzada edad, considerando también a la pubertad como momento clave y haciendo hincapié en los acentos extranjeros:

*Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of ‘language-learning-blocks’ rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign*



*languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort.*

*Foreign accents cannot be overcome easily after puberty.* (Lenneberg, 1967:176)

El estudio del lenguaje como aspecto de la biología humana, que debe su inicio tanto a las publicaciones de Eric Lenneberg como a las de Noam Chomsky contra el conductismo en los años 60, marcó el precedente para considerar más seriamente una perspectiva biológica al abordar el estudio del lenguaje.

Aunque estas primeras contribuciones (Chomsky, 1959; Lenneberg, 1967) no estaban particularmente relacionadas con la adquisición de segundas lenguas, influyeron en el área al poner en evidencia la realidad biológica del lenguaje para la especie humana.<sup>44</sup> Esto provocó un cambio en las preocupaciones de la lingüística, reflejado en el cambio de enfoque de las investigaciones en psicolingüística, y más adelante en biolingüística, tanto para la adquisición de L1 como para L2. De esta gran cantidad de investigaciones surgieron modificaciones a la hipótesis del periodo crítico en L1, buscando incluso aplicarlo a la adquisición de segundas lenguas.

## **1.2 Dos formulaciones de la Hipótesis del Periodo Crítico**

Los estudios sobre la maduración y los efectos de la edad que, como ya se mencionó, tuvieron inicio de la mano de las formulaciones de Lenneberg y de la hipótesis del periodo crítico (HPC, o CPH por sus siglas en inglés), han ido avanzando a través de los años no solamente al aplicar la hipótesis original en estudios de caso o longitudinales de AL1 y AL2, sino también al considerar nuevas hipótesis y evidencia empírica que llevan a nuevas formulaciones teóricas. La dificultad de comprobar un periodo crítico para L1 con pruebas

---

<sup>44</sup> Similar a la fosilización, la hipótesis del periodo crítico también tiene cierta fuerza semántica tanto en la Lingüística Aplicada como en otras áreas. Debido a esto se sigue utilizando el término “periodo crítico” cuando se habla de los efectos de la edad, en ocasiones sin considerar todas las características de uno.

directas, por razones éticas, llevaron a investigadores a interesarse en el estudio de la adquisición de segundas lenguas.

En lo que respecta al periodo crítico para sistemas lingüísticos primarios y secundarios, Johnson y Newport (1989) contribuyeron mucho al área al considerar la influencia de la adquisición de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua y comparar la relevancia de la edad y el proceso de maduración en cada una.

El objetivo principal de estas investigadoras era comprobar que los efectos del periodo crítico en L1 se “extienden” a la adquisición de segundas lenguas. Comenzaron con dos hipótesis que son consideradas como dos versiones de la hipótesis del periodo crítico: la hipótesis del ejercicio y la hipótesis de estados de maduración.

La hipótesis del ejercicio parte de la idea de que la capacidad para adquirir una lengua se “ejercita” en los primeros años de vida a través de la adquisición de la L1. Después de esta etapa, la capacidad desaparece, pero un entrenamiento correcto permitiría la adquisición de una L2 a nivel nativo aun en aprendientes tardíos.

Por otro lado, la hipótesis de estados de maduración sostiene que el proceso de maduración tiene efecto sobre la adquisición de cualquier lengua, sea ésta la lengua materna o una segunda lengua. Se destaca la importancia del periodo crítico sin importar el entrenamiento o ejercicio, es decir: la competencia será no-nativa para cualquier individuo que sea expuesto a una L2 después del periodo crítico, sin importar su habilidad en L1 o si se recibe cierto entrenamiento especial.

Para poner a prueba sus hipótesis, Johnson y Newport (1989) diseñaron un estudio que comparó la competencia de inmigrantes coreanos y chinos que llegaron a Estados Unidos a diferentes edades, en un rango que abarcó entre los 3 y los 26 años de edad. El análisis de los datos obtenidos a través de juicios de gramaticalidad demostró que existe

una relación entre la edad de llegada (o edad de inicio de adquisición en este contexto) y la competencia en L2. Específicamente, las autoras encontraron que la competencia y la edad guardan una relación lineal muy notoria en el rango de la infancia hasta la pubertad, con un nivel en L2 más alto a menor edad que gradualmente disminuye hacia la adolescencia pero que permanece alto antes de la pubertad. Sin embargo, después de este periodo la competencia es de nivel bajo y altamente variable.

Por esta razón, las autoras concluyeron que el periodo crítico que incide en la AL1 también afecta a la AL2. Favorecieron la hipótesis de los estados de maduración, declarando falseada la hipótesis del ejercicio, ya que no se dio el caso que todos los individuos con cierta L1 tuvieran una competencia alta en L2. La hipótesis de estados de maduración predice que cualquier lengua, materna o segunda, debe ser adquirida durante el periodo clave antes de la pubertad para desarrollarse completamente.

Las conclusiones del estudio de Johnson y Newport apuntan a la declinación gradual de la competencia lingüística de acuerdo a la edad de inicio de adquisición. Sin embargo, aunque se especula sobre la importancia de la pubertad, se deja inconcluso exactamente a qué edad se detecta el inicio de este “descenso”, la naturaleza de la competencia adulta en L2 y su variabilidad entre distintos individuos.<sup>45</sup>

Cabe señalar que para Long (1990) la hipótesis del periodo crítico no tiene lugar en la adquisición de segundas lenguas, sobre todo en lo relacionado a las características de inicio y término de un periodo. Propone que un acercamiento a la hipótesis de *periodos sensibles* es más prometedora. Asimismo, Lamendella (1977, en Long, 1990) asegura que:

---

<sup>45</sup> Por su relevancia para este trabajo, el proceso de maduración y las restricciones de la edad se retomaran en apartados posteriores.

*[S]ince no structural or functional atrophy of neural systems has taken place in the language systems of normal adults, and, since many adults clearly can reach high levels of second language competence, it is not legitimate to talk about a critical period in this context. A better approach is to ask whether there is a **sensitive** period for nonprimary language acquisition.* <sup>46</sup> (pp. 254)

### **1.3 Periodos sensibles**

Algunos investigadores en adquisición de lengua han apuntado hacia la necesidad de marcar una diferencia entre la formulación “fuerte” de la hipótesis del periodo crítico, la original, y una versión “débil” o revisada y actualizada. La hipótesis original describe un periodo crítico para la adquisición con inicio y final repentinos, mientras que la versión revisada considera más bien un periodo sensible caracterizado por una declinación gradual de la sensibilidad al *input* periférico y sin inicio ni final claramente marcados (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003). Esta formulación se ha llamado Hipótesis del Periodo Sensible (HPS, o SPH por su siglas en inglés).

Para Patkowski (1980), la diferencia entre estas hipótesis radica no solo en lo absoluto del periodo sino también en su aplicabilidad a la AL1 y la AL2:

*The term 'critical period' refers to the notion that the age limitation is absolute in the case of first language acquisition. (...) The term 'sensitive period', on the other hand, refers to the fact that the age limitation on L2 acquisition is not absolute in the same sense as above. It is indeed possible to acquire a second language after the sensitive period, but it would theoretically not be possible to do so to the extent*

---

<sup>46</sup> Énfasis del autor.

*of attaining native-like proficiency and thus being able to 'pass for native'.*

(pp. 449)

Los términos “periodo sensible” y “periodo crítico” suelen ser utilizados sin discernimiento en la mayoría de las investigaciones y la literatura especializada, aunque existe una preferencia por hablar sobre “sensibilidad”, lo cual refleja el reconocimiento de que muchos de los cambios y efectos del supuesto periodo o “ventana de oportunidad” tienden a ser menos absolutos y menos abruptos en la AL2 porque generalmente no están genéticamente determinados o fijados exclusivamente a la maduración.

La evidencia para la hipótesis del periodo crítico o periodos sensibles para la adquisición de L1 ha sido obtenida de casos atípicos, como niños con patologías, ferales o sordomudos, que hacen que la existencia de un período crítico para la AL1 parezca indiscutible. En general, los casos atípicos estudiados en niños y adolescentes han proporcionado datos empíricos contundentes que sugieren un periodo sensible o varios periodos amplios para la adquisición de L1. Estos periodos afectan la adquisición de morfología, sintaxis y fonología. Además, se ha demostrado que cuando la exposición a la L1 es tardía, la adquisición puede aún ocurrir pero la competencia u obtención final se verá afectada o será incompleta (Long, 1990). Por otro lado, en el caso de adquisición de L2 la evidencia resulta más difícil de interpretar, al presentarse de manera menos absoluta y con ciertas variaciones entre individuos.

Esta variación entre individuos puede ser estudiada más fácilmente al no considerar un solo periodo crítico ni un solo periodo sensible para la AL2, sino varios periodos sensibles, uno para cada área de dominio lingüístico: conocimiento sintáctico, léxico, fonético. Las investigaciones que estudian la adquisición específica de un dominio lingüístico pueden arrojar datos fundamentales. Un ejemplo relevante es el trabajo de

Patkowski (1980) con inmigrantes, en el que se concluye que la competencia sintáctica es mayor en los sujetos que fueron expuestos a la L2 antes de los 15 años. Además, el famoso trabajo de Scovel (1969) que se enfocó en el acento extranjero y concluyó que la exposición antes de los 12 años es necesaria para obtener una competencia fonética a un nivel como-nativo (es decir, con un acento que no muestra rastros de la L1). Otros investigadores han tomado esta pauta de estudio al tratar el conocimiento lingüístico y la adquisición de L2 como un sistema completo con componentes “separables”.

Aunque asegurar la edad exacta de corte de un periodo sensible es arriesgado, es indiscutible que existen periodos ideales para la adquisición los diferentes sistemas lingüísticos (tanto L1 como L2) que están conectados de una u otra forma con la edad y la maduración. De acuerdo con Balari y Lorenzo (2015), ciertos aspectos del lenguaje parecen estar afectados de forma distinta, acentuando la diferencia entre las habilidades de conocimiento léxico que parecen permanecer estables aún después de la infancia o la pubertad, y la habilidad fonológica que parece estar expuesta a mayor deterioro de forma creciente después de estas etapas clave.

#### **1.4 El acento extranjero**

A partir de la HPS, y considerando la posibilidad de varios periodos sensibles, para algunos investigadores es necesario marcar una diferencia entre la adquisición de aspectos fonológicos, sintácticos e incluso pragmáticos en L2 (Long, 1990). Como ya se ha mencionado, la importancia radica en la posibilidad de estudiarlos por separado para de esta manera describir más acertadamente la existencia de momentos clave distintos para la adquisición de cada dominio y entender mejor los efectos del proceso de maduración, diferentes para cada aspecto de la competencia final de una L2.

Como se mencionará a detalle más adelante, los estudios longitudinales que evalúan la competencia final en relación con la instrucción o residencia en el país extranjero comúnmente demuestran que los niños superan a los adultos a largo plazo y que pese a algunas excepciones, aquellos con edad de inicio más baja tienen mayor posibilidad de llegar a un nivel COMO-NATIVO. Sobre esto hay que señalar que aunque los aprendientes adultos suelen sobrepasar a los más jóvenes en la adquisición de vocabulario, reglas sintácticas y variaciones estilísticas a corto plazo, los adultos suelen tener mayor dificultad para deshacerse del acento extranjero (Scovel, 1969).

Para Long (1990), los aprendientes que inician después de los 6 años comúnmente logran ser comunicativamente fluidos, pero entre más tardío sea el inicio a la exposición de la L2 a partir de esta edad, se presentan acentos extranjeros más notorios. Esto se afirma en estudios que evalúan a inmigrantes considerando la edad de llegada al país extranjero (ver por ejemplo Oyama, 1976; Seliger, Krashen y Ladefoged, 1975), demostrando que aquellos que llegaron al país extranjero antes de cierta edad, comúnmente en un momento anterior a la pubertad, tienen un rendimiento fonológico más cercano a los estándares de la lengua meta, juzgados en pruebas en las que se les compara con hablantes nativos control.

Recordemos que en apoyo a la importancia de la pubertad como momento clave en la adquisición, Lenneberg (1967) aborda brevemente el asunto en relación con la AL2 de la siguiente manera: *“Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty”* (pp. 176). Lo anterior destaca la importancia de considerar por separado la habilidad fonética, observada a través de la pronunciación y el acento, al juzgar la competencia final y la precisión.

Aunado a esto, Scovel (1969) señala que es importante tener en cuenta que la habilidad para adquirir una L2 sin aparente acento extranjero en la infancia también influye

en la capacidad de reconocer estos acentos. Sus conclusiones en estudios posteriores (1981 en Long, 1990) apoyan la existencia de un periodo sensible para la producción de L2, al proveer evidencia sobre una evolución relacionada con la edad en el reconocimiento de acentos en nativos y no-nativos. Cabe mencionar que en este estudio se encontró que tanto los hablantes nativos como los no-nativos mejoraron su habilidad de detección de acentos extranjeros en relación directa con su nivel de competencia en la producción de la lengua, siendo más fácil y acertado el juicio en muestras orales que en muestras escritas.

Este enfoque, en donde se considera que la percepción afecta la producción, también significa una posible explicación para los casos considerados como excepciones, en donde un adulto o aprendiente tardío logra obtener un nivel alto en la L2 incluso en acento. Se trata de una explicación más directa para los “adultos talentosos”, como el conocido caso de “Julie” reportado por Ioup y colegas (1994, 1995, en Hyltenstam y Abrahamsson, 2003) y citado en numerosas publicaciones en la literatura relacionada a la hipótesis de periodos sensibles. “Julie” es una persona adulta que fue juzgada por hablantes nativos como “nativa” y a quien los investigadores evaluaron como una aprendiente tardía con competencia final a nivel muy alto en L2. Su caso es sorprendente porque su edad de inicio fue posterior a la pubertad, sin embargo se debe considerar que se trata de una persona con lazos afectivos a la segunda lengua (casada con un hablante nativo) y quien además se desempeña como profesora de segunda lengua, lo cual puede denotar cierta habilidad lingüística general y específicamente alta en relación con la percepción (a lenguas distintas a su L1), que a su vez afecta exitosamente su producción, reflejando la hipótesis de Scovel anteriormente mencionada.

En esta misma área, Bongaerts (1999) reportó los resultados de una investigación en la que se estudió a aprendientes holandeses post-pubertad de inglés y francés como L2,



quienes en su mayoría mostraron niveles COMO-NATIVOS en su producción en la L2 meta al ser juzgados en tareas de lectura en voz alta por hablantes nativos. Los detalles de este trabajo son reveladores, ya que se declara desde un principio que los participantes elegidos para el estudio son estudiantes avanzados, considerados exitosos y recomendados por expertos en inglés y francés como L2. Incluso, los participantes habían recibido entrenamiento perceptual intensivo que enfocó su atención a los contrastes fonéticos entre su L1 y la L2 meta, además de entrenamiento específico de producción en L2 para desarrollar el control motor fino que les permitiera una pronunciación “correcta”.

En otras versiones de este estudio, como en Bongaerts *et al* (2000), en donde se agregó la variable de tiempo de estancia y la selección de sujetos fue similar, se consideró que aquellos aprendientes tardíos (post-pubertad) que mostraron competencia COMO-NATIVOS en L2 son “adultos talentosos” por razones como inmersión total o una supuesta aptitud especial desarrollada a través de entrenamiento específico.

Retomando la idea del “control motor fino”, expuesta por Bongaerts y subrayada por Birdsong (1999) en su reseña del estudio, conviene señalar que no se puede dejar de lado el ámbito fisiológico, ya que otra probable explicación para la existencia de acentos extranjeros es la “realidad neurofisiológica” de los patrones de sonido (Scovel, 1969). Estos patrones, a diferencia de los sintácticos, léxicos o pragmáticos, están relacionados más directamente con la actividad motora del cuerpo humano, en este caso del aparato fonador. De esta manera, la aparente falta de habilidad de los aprendientes tardíos o adultos para dominar el acento extranjero podría estar ligada tanto a procesos cognitivos como al desarrollo motor y sensorial, el cual alcanza el rendimiento máximo en los adultos jóvenes con un gradual declive hacia la edad adulta.

La realidad biológica de la adquisición de lenguaje, y su avance cronológico similar al resto del cuerpo humano, del vigor a la “decrepitud” son descritos acertadamente por Pinker (1994) de la siguiente manera:

*Thus language acquisition might be like other biological functions. The linguistic clumsiness of tourists and students might be the price we pay for the linguistic genius we displayed as babies, just as the decrepitude of age is the price we pay for the vigor of youth.* (pp. 301)

La “torpeza lingüística” de aprendientes tardíos de L2 que menciona Pinker, aunque no la relaciona directamente al acento extranjero en la cita, se puede asumir como juzgada principalmente a través de la producción oral en interacciones con dichos turistas y estudiantes “torpes”.

Si aún quedaran dudas, el posible periodo sensible para la fonología debería ser comprobado o refutado considerando la existencia innegable de acentos extranjeros aún en aquellos individuos con una competencia final alta en L2, es decir quienes obtienen los puntajes más altos en cualquier tipo de prueba estandarizada de habilidad lingüística. Igualmente, en todo momento se debe considerar la perspectiva biológica en relación con el deterioro característico del ser humano por la edad y el inevitable proceso de maduración.

Cabe señalar que la mayoría de los ejemplos de “errores” que se mencionan cuando se discute la fosilización en L2 son del área de pronunciación o producción oral en general, incluso por Selinker (1972:215, 1988:50<sup>47</sup>, 1992<sup>48</sup>).

---

<sup>47</sup> En esta publicación se presentan ejemplos de errores de niños adquiriendo una L2 que son considerados sintácticos pero que podrían ser mejor explicados como de pronunciación.

<sup>48</sup> En este libro se menciona una anécdota del autor sobre problemas de pronunciación según el contexto: “(...) *the intonational difficulties of a Thai student learning English and attempting to perform successfully in a pharmacology seminar are what first led me to propose fossilization and its contextual basis*” (Selinker, 1992:91).

### **1.5 Periodo crítico, ¿umbral de la fosilización?**

La discusión sobre los errores en el salón de clase de L2, nos lleva a considerar qué propiedades de la producción son las más observables, aspecto puntualizado por Han (2004a, 2011, en Han y Tarone, 2014), quien asegura que los efectos de la fosilización en L2 son más fácilmente observables en el lenguaje en uso, es decir, en uso espontáneo.

Según Han, este uso espontáneo arroja evidencia sobre fosilización del sistema lingüístico de L2, especialmente en el uso de ciertas palabras de manera incorrecta y, de acuerdo a Selinker (1972), en la pronunciación imperfecta de ciertos fonemas de la lengua meta. Sin embargo, según lo que ya hemos revisado en este trabajo, la habilidad léxica y fonética, que se manifiestan en el vocabulario y acento, están restringidas a su propio periodo sensible y no son factores determinantes para juzgar la competencia en L2 de un individuo.

Como respuesta a esta perspectiva, Han (2004a) ha presentado un análisis, al cual define como “macroscópico”, de los efectos de la maduración, considerando la HPC y la HPS, en el que destaca que la adquisición de L2 por adultos está marcada por un falla general (*general failure*) y que los aprendientes adultos de L2 están universalmente precondicionados a la fosilización. Para Han el final de un periodo sensible marca el límite o el umbral de la fosilización, destacando de nuevo la importancia de la pubertad.

La intención de explicar los efectos de la maduración colocando a la fosilización como “destino final” es sin duda interesante, pero resulta poco factible a la luz de la evidencia disponible. Además, es innecesario desde un punto de vista teórico, ya que si la adquisición de ciertos dominios de L2 está ligada a periodos sensibles, la competencia final puede ser explicada y descrita completamente desde las hipótesis sobre maduración (HPC, HPS y, más adelante, restricciones de maduración en general). Discutir el constructo de

fosilización como otra parte de este panorama no agrega nada a las investigaciones sobre AL2 y obscurece el panorama teórico.

## **2. Restricciones de la maduración**

Como hemos visto, las hipótesis del periodo crítico y de periodos sensibles marcaron el inicio de las investigaciones sobre los efectos de la edad en la adquisición de lengua. Sin embargo, la variedad de factores presentes en el desarrollo del organismo humano, tales como la plasticidad neuronal del cerebro, la capacidad de procesamiento, la aparición y desaparición de circuitos neuronales, además de factores externos y psicosociales (Birdsong, 1999) han despertado críticas sobre la gran variedad de interpretaciones posibles que disminuyen el peso de la HPC y la HPS como hipótesis científicas (Singleton, 2007). Desde entonces y como respuesta a las críticas sobre las limitaciones de estas hipótesis, el panorama se ha ampliado.

Para Birdsong (1999), existen dos razones generales por las cuales la HPC no debería ser aplicada en la AL2:

- (1) El hecho de que los efectos de la edad siguen influyendo después de la infancia (el supuesto término del periodo crítico) y la pubertad, ya que existen adultos exitosos al menos en pruebas de gramaticalidad; y
- (2) La existencia de aprendientes tanto tempranos como tardíos con nivel de COMONATIVOS en L2 desacredita la HPC. Considera, entonces, que se deben estudiar los efectos del proceso de maduración desde una perspectiva fuera de estas hipótesis.

Esta tendencia ya había sido apuntada por Johnson y Newport (1989), quienes al expandir la HPC llegaron a la conclusión de que se deben considerar los estados de maduración, más

allá de periodos críticos o sensibles, como un factor más contundente en la adquisición de segundas lenguas.

Más adelante, Newport (1990) retomó la hipótesis de las restricciones de maduración y evaluó la evidencia disponible tanto en L1 como en L2:

*(In sum) a wide variety of studies demonstrate that language acquisition occurs successfully only under the operation of certain internal constraints or predispositions in the learner. (...) these constraints undergo maturational change, such that learners who begin the task in childhood reach more systematic levels of asymptotic performance in the language than those who begin in adulthood.*  
(pp. 27)

Las restricciones que impone el proceso de maduración, ligadas al avance de la edad biológica, pueden ser estudiadas y entendidas desde los siguientes tópicos (con base en las propuestas de Hytlenstam y Abrahamsson, 2003):

- (1) La diferencia de aprendizaje entre niños y adultos;
- (2) La importancia de la edad de inicio en relación con la competencia final; y,
- (3) La búsqueda de las causas para estas restricciones más allá de la biología.

Cabe señalar que las décadas de investigación sobre los efectos de la edad y el proceso de maduración, que claramente parten desde la formulación de la hipótesis del periodo crítico y periodos sensibles, han producido datos empíricos y formulaciones teóricas enormemente homogéneas. Por esta razón es más fácil comprender cómo se superponen los temas y cómo los trabajos clásicos siguen siendo relevantes aún para las reformulaciones y los cambios de perspectiva que vinieron años después. En algunos casos, incluso trabajos muy recientes que tratan con adquisición a través de esta línea de investigación mencionan al periodo

crítico o a los periodos sensibles como tema principal, aunque se esté hablando del más amplio panorama de restricciones de la maduración (ver Granena y Long, 2013).<sup>49</sup>

## 2.1 Niños vs. Adultos

La paradoja de este enfrentamiento entre niños y adultos es evidente cuando pensamos que los niños parecen aprender L1 o L2 más rápidamente que los adultos, pero que en otras áreas de conocimiento son los adultos quienes tienen la ventaja. Para Krashen *et al* (1979) y más adelante para Long (1990) es necesario distinguir entre el ritmo de adquisición y la competencia final eventual.

De cualquier manera, y como concluyó Newport (1990), se ha asegurado que los niños son mejores que los adultos<sup>50</sup> y, en algunas instancias, que solamente los niños son uniformemente exitosos al adquirir una lengua, sea L1 o L2. Esta afirmación no es precisamente nueva en esta área de estudio. Como sabemos, desde 1959, con la publicación de Penfield y Roberts, se empezó a considerar el efecto de la edad en la plasticidad neuronal y su relación con la dificultad creciente para la adquisición de lenguaje.

Para estos investigadores pioneros, un niño es un “especialista en aprender a hablar” antes de la edad de 9 a 12 años, aseguran también que a esta edad se pueden aprender varias segundas lenguas<sup>51</sup> además de la materna, pero que después de los 9 años el cerebro “se vuelve progresivamente más rígido”. Penfield (1963) expandiría esta idea hasta el punto de afirmar tajantemente que es totalmente imposible “reorganizar el cerebro” para aprender una L2 COMO-NATIVO después de la pubertad. Creando de esta manera, según Scovel

---

<sup>49</sup> Como se mencionó en una nota anterior, podemos ver esto como otro ejemplo de la fuerza semántica que tienen ciertos términos en la lingüística. Aunque el trabajo de Granena y Long discute restricciones de la maduración para la AL2 y las discute en el contenido, el título refiere solamente a los periodos sensibles.

<sup>50</sup> Es popular la frase “*Older is faster, but younger is better*” (Long y Larsen-Freeman, 1991:155).

<sup>51</sup> Considerando “segundas lenguas” como una segunda, tercera, cuarta, etcétera.

(2000), el mito de “entre más joven mejor” que incide en al área académica de aprendizaje de segundas lenguas al punto de influir en el diseño de currículos escolares para introducir el estudio de una L2 en la edad más temprana posible, muchas veces ignorando esta instrucción en niveles académicos más avanzados.

Sobre esto, DeKeyser (2000) está de acuerdo con cierta edad clave para la adquisición de L2 pero lo expande hasta las edades de 6 a 7 años en algunas áreas lingüísticas y hasta los 17 años para otras. Señala además que pueden existir excepciones importantes y que, aunque existe una edad óptima para adquirir L2, en el área académica se debe considerar la diferencia entre el aprendizaje implícito y explícito:

*Children are better than adults at acquiring a language implicitly, not at figuring out its structure explicitly (on the contrary, adolescents and adults are far better at that because of their higher level of general cognitive maturity). Implicit acquisition processes, however, require massive amounts of input, which only a total immersion program can provide, not a program consisting of a few hours of foreign language teaching per week. (...) Explicit learning processes are a necessary condition for achieving a high level of competence in a nonnative language after childhood. Therefore foreign language teaching policies that deny explicit focus on form to academically oriented adults, who can handle such analytical approach of linguistic structure, should be considered as fundamentally flawed. They deny learners with high analytic ability the use of the only mechanism at their disposal to master certain basic structures in the L2. (pp. 520)*

Como se mencionó antes, para Scovel (1969, 2000) la edad y la pérdida de la plasticidad en el cerebro humano son responsables de la aparición de acentos extranjeros. Sin embargo, considerar un “corte” en la pubertad al punto de marcar una edad específica solamente es

útil para la AL2 cuando se trata del acento, ya que no parece afectar de la misma manera a otras áreas de la competencia lingüística, como ya se ha comprobado en casos de “adultos talentosos” (ver Ioup et al, 1994; Bongaerts, 1999; Bongaerts *et al*, 2000), quienes son juzgados COMO-NATIVOS por su producción oral, más allá de las pruebas gramaticales. A mi parecer, incluso podemos interpretar a estos adultos talentosos como una “ilusión óptica” o auditiva que como una realidad contundente. White y Genesee (1996) comentan en este sentido al concluir que aquellos sujetos quienes parecen tener competencia nativa en L2 se distinguen de los hablantes nativos de “maneras sutiles”.<sup>52</sup>

Por supuesto que en el caso de la adquisición de lengua materna, la comparación de casos de niños y adultos arroja resultados más concluyentes. Los famosos casos atípicos como el de “Isabelle” (Davis, 1947), “Genie” (Curtiss, 1977, 1988), y el más extremo con “Chelsea” (Curtiss, 1989), quienes demostraron diferentes niveles de adquisición de L1 de acuerdo con la edad en la que se inició la exposición a la lengua, tardía en cada caso por razones diferentes, apoyan una hipótesis de reducción de potencial de adquisición que arroja importancia sobre la edad de inicio.

## **2.2 Edad de inicio y competencia final**

Más que ver a la adquisición desde una perspectiva del tipo “blanco y negro”, como podría ser el comparar niños con adultos, es mejor idea desde el punto de vista teórico considerar y comparar la edad de inicio (*age of onset*) con la competencia final (*ultimate attainment*).

---

<sup>52</sup> Una manera de entender estas diferencias sutiles es propuesta por Meisel (2011:124), el autor considera “*parsing preferences*”, entendidas como las preferencias que se tienen al tomar ciertas elecciones sintácticas al formar frases. Es común que, aunque no se caiga en agramaticalidad, los hablantes no-nativos de L2 con alto nivel de competencia formen estructuras poco comunes en la lengua meta.



Los casos atípicos en AL1 antes mencionados, han arrojado datos empíricos indiscutibles sobre la importancia de la edad de inicio para la competencia final en la adquisición de la lengua materna. Para expandir brevemente sobre estos casos: “Isabelle” inició la exposición a su L1 alrededor de los 6 o 7 años y su competencia final fue juzgada exitosa y a la par de un nivel nativo, por otro lado “Genie” no recibió *input* alguno en L1 sino hasta los 13 años y aunque es capaz de comprender y producir, su competencia se desvía notablemente de la meta de un hablante nativo, demostrando la posibilidad de una adquisición limitada o incompleta en muchos aspectos después de la pubertad. Es aún más dramático el caso de “Chelsea”, quién no estuvo expuesta a su L1 hasta edad adulta (post-pubertad) por problemas auditivos no diagnosticados a tiempo, y aunque logró adquirir cierto vocabulario, su competencia sintáctica y fonética es deficiente.

En general, a la par de AL1, los factores clave en los estudios de AL2 son, o deberían ser, la edad de inicio y el nivel de competencia final. Se suelen considerar también otras variables como la duración de la residencia en el país extranjero (si se da el caso), el nivel de motivación y la cantidad de instrucción formal o explícita. Sin embargo, para Birdsong (2005), la variable predictiva más fuerte es la edad de inicio, postura comprensible si consideramos lo complicado y subjetivo que sería medir un “nivel” de motivación y evaluar el peso de la instrucción recibida. Decididamente, la variabilidad de niveles de competencia final entre aprendientes de una L2 puede verse como un reflejo de la edad en la que iniciaron la AL2.

Predecir una edad específica para la adquisición exitosa de una L2 resulta controversial, aunque ya hace veinte años Long (1990) se atrevió a asentar edades específicas para la adquisición nativa de la fonología y para la morfología y sintaxis, la primera antes de los 6 años y, las segundas hasta alrededor de los 15 años. Esta última

predicción concuerda con otras (como Johnson y Newport, 1989) sobre la importancia de la pubertad y a la par de lo comprobado para la AL1. En lo que convergen estas visiones es en que la pérdida de la habilidad de adquisición de una L2 es acumulativa y no un momento catastrófico único, como podría sugerir un periodo crítico.

Es necesario apuntar la importancia de la naturaleza de la exposición a la L2, ya que aunque estamos hablando de edad de inicio como el momento en el que, valga la redundancia, se inicia la adquisición, en muchos estudios ésta es más bien la “edad de llegada” al país extranjero. En estos casos se trataría de una exposición envolvente a la lengua meta, y refleja la tendencia de estudios sobre AL2 a enfocarse en inmigrantes por tratarse de sujetos “ideales” con relación a la exposición a la L2.

Los estudios longitudinales con niños inmigrantes, aunque pueden recibir algunas críticas por los métodos de prueba o la recopilación de datos, han arrojado conclusiones muy claras sobre la relación inversa entre los factores de edad de inicio o de llegada y competencia final. En general, entre más joven se llegue al país extranjero, considerando una exposición constante a L2, se muestra mejor desempeño en juicios de gramaticalidad y juicios orales (un resumen de estos estudios es presentado por Birdsong, 2005: 115-119), en algunos casos, incluso mostrando atrición o deterioro de la competencia en L1 en combinación con un nivel COMO-NATIVO en L2 (Pallier, 2013).

Sobre adultos inmigrantes, una propuesta en el tema viene de Klein y Purdue (1997), quienes realizaron un estudio longitudinal con trabajadores inmigrantes que adquirieron cierto nivel “funcional” de L2 sin instrucción explícita. Según estos investigadores, la competencia final de estos aprendientes tardíos fue bastante uniforme, al punto de asegurar que existe entre ellos una competencia lingüística básica en L2 que los llevó a acuñar el término “*The Basic Variety*”. Es necesario aclarar que de existir, esta

“variedad básica” de la lengua meta estaría presente en estados intermedios de la adquisición y no sería un reflejo de la competencia final real, ya que algunos de los sujetos demostraron mayor competencia más adelante, llegando incluso a niveles como-nativos dependiendo de las características de cada caso particular.

Un posible hueco en las conclusiones de estos estudios es precisamente qué es considerado nivel COMO-NATIVO en comparación a los hablantes nativos control. Hyltenstam y Abrahamsson (2003) señalan que la caracterización COMO-NATIVO es casi utópica, ya que nadie puede adquirir niveles verdaderamente nativos en una L2.<sup>53</sup> Para ellos, en algunos casos se puede llegar a “parecer nativo” y por esta razón apuntan la importancia de emplear la noción CASI-NATIVO (*near-native*), un nivel o rango de competencia muy alto que, sin embargo, tiene diferencias sutiles con la de un nativo hablante.

La relación entre la edad de inicio y la competencia final es uno de los descubrimientos más sólidamente fundados en el área de adquisición de segundas lenguas, con más de 100 estudios empíricos publicados durante los últimos 50 años, siendo la variable de edad de inicio de exposición o edad de llegada al país extranjero la que explica mejor la variabilidad de niveles finales (Granena y Long, 2013).<sup>54</sup> A pesar de este consenso, la discusión continúa, con un mayor enfoque hacia las causas y factores subyacentes para estos efectos de la edad.

---

<sup>53</sup> Incluso se ha cuestionado cómo definir a un “hablante nativo”, como veremos en la parte III de este ensayo.

<sup>54</sup> La segunda variable que mejor explica el éxito en la obtención final, según Granena y Long (2013), es la “aptitud para el lenguaje” (*language aptitude*) medida por pruebas como *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), *Language Aptitude Battery* (LAB) y los más recientes *LLAMA Language Aptitude Tests* y *Hi-LAB*.

### **2.3 Causas de los efectos de la edad**

La noción del periodo crítico o de varios periodos sensibles, que desembocan en el debate sobre las restricciones de la maduración y los efectos de la edad, vienen de la biología y por esta razón la mayoría de las explicaciones están relacionadas con esta área. A partir de las contribuciones de Penfield y Roberts (1959) y de Lenneberg (1967), se ha marcado la importancia de las propiedades del cerebro y sus cambios, sobre todo en lo que se refiere a la plasticidad y la capacidad de las neuronas para hacer nuevas conexiones.

Como ya se ha mencionado, para Lenneberg (1967) la pérdida de capacidad de adquisición de lenguaje ocurre al madurar, cuando se presenta una menor adaptabilidad neuronal y los problemas de reorganización del cerebro van en aumento. Para Lenneberg, esta pérdida de capacidad de adquisición, más dramática en L1 pero también importante para L2, está relacionada con el fenómeno particular de lateralización de funciones cerebrales, una organización de neuronas que “llega a su fin irreversible” alrededor de la pubertad. Esta hipótesis es bastante categórica y para algunos, como Scovel (1969, 2000), solo explica aquellos factores con realidad neurofisiológica como la aparición del acento extranjero, siendo más difícil explicar cómo los aspectos más abstractos de la adquisición, como la morfología, puedan estar ligados a la pérdida de plasticidad por su nula relación con aspectos neuromusculares.

Más recientemente, el proceso que se ha apuntado como el más importante para la creación de conexiones neuronales es la mielinización, que trata con la producción de una sustancia denominada mielina cuya propiedad principal es envolver los axones o neuritas, que permiten la comunicación entre neuronas, para nutrirlos y aumentar la capacidad de transmisión de información a través de señales eléctricas en el cerebro. Este proceso inicia en el ser humano en el vientre materno y continua por décadas; sin embargo, hay evidencia

de que en cerebros adultos existen más axones “no-mielinizados” que en cerebros jóvenes (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003), lo cual puede explicar cierta pérdida de capacidad de procesamiento de información a la par del crecimiento y envejecimiento natural del cuerpo humano.

La corriente de estudios que se desprende de estas perspectivas busca unificar teorías lingüísticas de adquisición con la ciencia de la biología, sobre todo en lo que respecta a las características del cuerpo humano, su información genética, y los procesos cerebrales subyacentes a la adquisición y uso de la lengua. Este programa de estudio es altamente interdisciplinario y actualmente se conoce como biolingüística.

Cabe señalar, como apunta Pallier (2013), que el estatus tecnológico de los instrumentos con los que se obtienen imágenes cerebrales no nos permite ver, aún, lo que ocurre a nivel micro-anatómico y que bien puede significar un factor importante para conocer más sobre el funcionamiento del cerebro. Además de esto, otros estudios de tipo genético también están a la espera de avances tecnológicos que permitan afinar pruebas y resultados. El avance tecnológico es inevitable y promete mucho para esta área de estudio en las próximas décadas.

Por otro lado, aunque las causas biológicas son las que sobresalen por el origen de las hipótesis propuestas, algunos investigadores apuntan a la importancia de otros factores de tipo cognitivo e incluso psicológicos o sociales.

La propuesta de mecanismos cognitivos como el factor principal en la pérdida de la habilidad de adquisición de lenguaje surgió directamente como crítica a las explicaciones biológicas, principalmente por Krashen (1973, 1981), quien discutió que la lateralización del cerebro está totalmente completa a los cuatro años y, por lo tanto, no deberían existir restricciones de edad para la AL2 relacionadas con la maduración y, que de existir, se

deberían a factores cognitivos. Es decir, desde esta perspectiva, el avance del desarrollo cognitivo podría impedir gradualmente la adquisición de lenguaje. El antecedente a esta visión es la teoría de Jean Piaget (con Inhelder, 1969)<sup>55</sup> sobre desarrollo cognitivo, que ubica una etapa específica para el dominio de operaciones formales, del tipo lógico-matemáticas, de resolución de problemas y habilidades metalingüísticas.

Para Long (1990), el argumento cognitivo puede ser un factor importante pero es insuficiente por lo que se puede observar en la evidencia empírica, ya que no se han encontrado diferencias significativas en el proceso y secuencia de adquisición de L2 en niños y adultos. Además, sería de esperarse que el coeficiente intelectual tuviera una influencia directa en el ritmo de adquisición y en la competencia final, lo cual no es el caso. La única evidencia satisfactoria es la relacionada con la superioridad de los aprendientes tempranos sobre los tardíos, tanto en L1 como en L2, y esto está en contra de una perspectiva que parece otorgar ventaja a la madurez cognitiva.

Por último, otra corriente de explicaciones alternativas para los efectos de la edad se enfoca en causas sociales o psicológicas. Éstas toman en cuenta variables como la motivación, las actitudes y las características del *input*, además de considerar la edad pero no biológicamente, sino como factor psicológico que dicta un cierto estatus mental afectivo-actitudinal. Sin embargo, discutir que los niños, o lo más jóvenes en general, están más motivados que los adultos para adquirir una L2 es controversial y se trata de mera especulación, ya que no existe una medición precisa de niveles de motivación ni evidencia directa que otorgue mayor importancia a una “motivación inherente” que a una edad de inicio más temprana (Long, 1990).

---

<sup>55</sup> La publicación original en francés donde elabora su teoría sobre las etapas de desarrollo de la inteligencia en los niños es de 1966. Sin embargo, Piaget y sus colaboradores discutieron el tema desde décadas anteriores, destacando: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936).

De la mano de resultados de estudios sobre pronunciación, Bongaerts (1999, 2000) opina que las ventajas sociales y psicológicas vienen a jugar un papel importante cuando compensan las desventajas biológicas de la maduración. Sin embargo, aunque los factores psicosociales tienen peso, debe existir una interacción entre las causas biológicas y las no-biológicas, sobre todo en los casos de aprendientes tardíos de L2:

*While maturation would seem to be responsible for the inevitable overall age-related decline in learning potential (for delayed L1 learners and “normal” L2 learners, as well as for exceptionally successful late L2 learners), the variability between exceptionally successful and other L2 learners of the same starting age may be seen as a result of (a certain combination of) these non-maturational factors. (Hyltenstam y Abrahamsson, 2003:564)*

Las causas no relacionadas con la maduración, tanto cognitivas como psicosociales, resultan variables secundarias, ya que pueden explicar cierta variación en la competencia final de diferentes tipos de aprendientes pero no logran descartar la importancia general de los factores biológicos como causa principal del declive en la capacidad de adquisición de lenguaje. De alguna manera, estos factores secundarios, sin peso relevante en la adquisición en general, podrían solamente considerarse como determinantes en casos excepcionales (como aquellos de “adultos talentosos”) e incluso en variaciones léxicas, pero no pueden ocupar el papel central en una teoría de adquisición de segundas lenguas.

### **3. Efectos post-maduración**

Como se ha venido revisando, existen diferentes explicaciones sobre los efectos de la edad en la adquisición de segundas lenguas. La combinación de los aspectos biológicos,

psicológicos y cognitivos hace posible obtener un panorama más amplio de lo que significan las etapas de maduración sobre la adquisición tanto de L1 como de L2, además de los efectos de la edad, sobre todo la edad de inicio, como variable predictiva de la competencia final.

Hasta ahora se ha manejado la idea del proceso de maduración más o menos a la par de los efectos de la edad, considerando que “madurar” y “avanzar en edad” (o más correctamente: “envejecer”) son procesos compatibles. Esto va de acuerdo con las investigaciones en el área y las propuestas teóricas en los últimos 40 años.

Sobre este tema, una propuesta relevante proviene de Birdsong (1999), quién plantea que “maduración” y “envejecimiento” (*aging*) no son exactamente lo mismo. Su argumento proviene principalmente de que los efectos de la edad siguen siendo observables después de la infancia y en muchos casos incluso después de la pubertad y más allá del “término” de la maduración primaria, poniendo en tela de juicio, en el primer caso, la existencia de un periodo crítico y, en el segundo, la importancia de la pubertad.

Más concretamente, para Birdsong (2005), los efectos de la edad no son finitos y por lo tanto no se pueden igualar con el proceso de maduración, que sí lo es, ya que el “envejecimiento” sigue siendo un factor importante aún después del final de la maduración:

*[T]he most commonly observed age effects in SLA are straight-line decrements over the entire age of arrival spectrum and later-starting declines that persist beyond the end of maturation. In neither instance do the effects of age appear finite. (Birdsong, 2005:114)*

Esta perspectiva puede ser otra clave, además de las variables secundarias ya revisadas, para entender a los “adultos talentosos”. Para Birdsong, estos aprendientes tardíos deben ser considerados, ya que, en su opinión, refutan las hipótesis de maduración. Aunque debemos



recordar que la mayoría de los estudios que encuentran a estos individuos excepcionales suelen comparar a aprendientes avanzados con hablantes nativos control en solo uno o un par de dominios. Sobre esto, Hyltenstam y Abrahamsson (2000) argumentan:

*It is not difficult to imagine native-like behavior for restricted aspects of an L2 even among learners who are far from native-like in other respects. As long as studies do not demonstrate the existence of late L2 learners with native-like behavior on more comprehensive measures of language proficiency, the situation seems to remain that no single post-puberty learner with native-like behavior in the L2 has been described.* (pp. 155)

De hecho, White y Genesee (1996) han advertido que los datos de estas investigaciones, cuyos resultados muestran sujetos con competencia muy cercana a los controles nativos, deben ser comprobados por más estudios y analizados para establecer si el nivel COMONATIVO es posible en todos los dominios, y de no ser el caso, establecer en cuales sí. Esto nos lleva a pensar que los efectos post-maduración, o los efectos de edad no-finitos de los que habla Birdsong, pueden quizá explicar la competencia alta en dominios periféricos para adultos y aprendientes tardíos.

La idea de efectos post-maduración es lógica al considerar que la pérdida de capacidad de adquisición es progresiva y no decisiva, como ya ha sido comprobado al descartar una hipótesis de periodo crítico estricta, y también va en contra de la idea de “usarlo y perderlo” (“*use it, then lose it*”<sup>56</sup> de Pinker, 1994).

*[T]he decline in attained L2 proficiency is not linked to maturational milestones, but persists over the age spectrum; this is a progressive loss, not decisive loss. At*

---

<sup>56</sup> Para Pinker, después de la niñez y la adquisición de L1, los circuitos neuronales son “descartados” porque suponen un costo metabólico innecesario. Esto, según el autor, afecta la capacidad de adquisición de una L2.

*the same time, any number of exogenous variables may come into play that can flatten the slope of the decline and result in significant numbers of nativelike attainers. Not everybody is “losing it” at the same degree. (Birdsong, 2005:125)*

En suma, y en línea tanto con las ideas originales de Lenneberg expuestas al principio de esta parte del ensayo como con las nuevas propuestas de Birdsong, nunca se pierde la capacidad de adquirir una L2. Esto debe alejar las investigaciones de la idea de un periodo crítico o periodos sensibles y acercarlas a considerar las restricciones de la maduración y los efectos de la edad, o envejecimiento, aún después del final de este proceso biológico.

Por supuesto, es necesario recordar que aunque es difícil marcar una edad o periodo específico, se tienen suficientes datos empíricos tanto en AL1 como en AL2 para asegurar que la internalización de un sistema lingüístico resulta más complicada después de la niñez y que la pubertad sigue marcando un momento importante al menos para la adquisición de la fonología a nivel nativo, aun y cuando la capacidad de adquisición de L2 no se pierda totalmente y los efectos de la edad persistan durante toda la vida.

### **III. VALORACIÓN**

Después de presentar el amplio panorama del debate sobre la supuesta existencia de la fosilización en la AL2 en la primera parte de este ensayo y explorar las alternativas teóricas que explican el fenómeno desde una perspectiva más viable en la segunda parte, es necesario presentar una valoración que nos permita reflexionar sobre algunas cuestiones más específicas.

Para elaborar esta valoración final me basé en tres grandes preguntas que surgieron durante la lectura de la literatura especializada en el tema, la investigación de las alternativas teóricas y la elaboración del ensayo en general, las preguntas son:

- (1) ¿Por qué evaluar la fosilización?;
- (2) Si no es fosilización, ¿qué es?; y, finalmente
- (3) ¿Cuál es el verdadero estado final de una L2?

De esta manera, en esta tercera y última parte del ensayo propongo respuestas a estas preguntas, basándome tanto en lo que ya ha sido expuesto a lo largo del trabajo como en otros temas relevantes a la discusión.

#### **1. ¿Por qué evaluar la fosilización?**

Como ya se ha expuesto en este trabajo, el término fosilización ha sido utilizado ampliamente para explicar la aparición de errores recurrentes y supuestamente irreversibles en el interlenguaje de aprendientes de L2 e incluso para describir un estado final “fosilizado” en AL2 aparentemente inevitable. Evaluaciones realizadas al constructo ponen en duda su validez, no obstante, éstas parecen ser ignoradas. La palabra en sí y la idea

detrás de ésta siguen siendo populares en el área de adquisición de segundas lenguas, la psicolingüística y la Lingüística Aplicada en general.

Sin embargo, su uso común suele no ser el adecuado, ya que en muchos casos se desconoce la base de la propuesta y todo lo que hay detrás de este constructo. El objetivo principal de este ensayo ha sido presentar un panorama general sobre el tema, con la intención de participar en el debate sobre su existencia en la AL2 a través de una recapitulación de los argumentos tanto a favor como en contra de su validez y analizando la disponibilidad de evidencia empírica.

Por otro lado, además de evaluar la fosilización y los datos empíricos que han generado las investigaciones en el tema, se ha propuesto como objetivo identificar y detallar maneras más adecuadas para explicar los errores sistemáticos de aprendientes de L2, que hasta ahora han sido abordados desde la perspectiva de la fosilización. Como resultado, se presentó un panorama de estudios que parten desde el periodo crítico, los periodos sensibles y, sobre todo, la maduración y los efectos de la edad en AL2, que a mi juicio engloban mejor las propuestas en este tema.

Es importante tener en cuenta que algunos investigadores en segundas lenguas han adaptado sus prácticas a la supuesta validez del constructo fosilización, sin considerar como se ve afectada la metodología y los resultados de investigaciones. Por otro lado, es posible que surja una preocupación al respecto por parte de los profesores de segundas lenguas, quienes enfrentan la incertidumbre sobre cómo adaptar las dinámicas en el salón de clase a este supuesto. Las situaciones a las que me refiero las he notado tanto en mi experiencia profesional como a través de la extensa revisión de la literatura disponible.

Es mi opinión que los objetivos particulares, tanto de investigadores como profesores, se ejecutarían mejor al considerar la adquisición a través del tema de la

maduración, dejando de lado la idea de fosilización, y considerando periodos de estabilidad o *plateau* como parte normal del proceso de adquisición de una L2.

### **1.1 Importancia para la investigación en AL2**

Dentro de los problemas enlistados por Long (2003) que ocurren en los estudios sobre fosilización<sup>57</sup> el que más salta a la vista es el primero, que además me parece es el que ha tenido mayores consecuencias: asumir y no demostrar la fosilización. Esto significa que el constructo ha sido tratado como punto de partida de investigaciones en AL2, lo que inevitablemente representa un problema metodológico, principalmente al influenciar la formulación de hipótesis y la conformación del marco teórico relevante.

Como profesora de inglés como segunda lengua, mencionar esto es un tanto embarazoso para mí, ya que yo misma caí en ese particular error al realizar un proyecto de Investigación-Acción en el marco de mi formación. Debo decir que, sin embargo, esta combinación entre mi experiencia y mis actuales preguntas de investigación me permitió ser más objetiva al iniciar la evaluación del constructo, ya que estoy familiarizada tanto con la enseñanza de una L2 como con la investigación en Lingüística Aplicada en el tema. Aunque el propósito de mi proyecto no era investigar la fosilización en sí, ésta fue parte importante de la justificación que presenté para realizar una intervención didáctica con mis alumnos sobre el tema de la adquisición y uso incorrecto de pronombres y adjetivos posesivos (González Garza, 2014).

De igual manera, otros investigadores han partido de este supuesto y lo han tratado como una explicación “de-facto” para los problemas de AL2. Si bien parece muy tajante decir que no deben tomarse en serio los resultados que presentan estas investigaciones,

---

<sup>57</sup> Detallados en el apartado 4.1. de la parte I del presente ensayo.

conviene considerar que el constructo debe y debió haber sido tratado como hipótesis durante todos estos años y desafortunadamente éste no ha sido el caso. Además, en trabajos dónde no se estudia fosilización específicamente, sino otras particularidades de AL2, se ha llegado a abordar su supuesta existencia y validez sin cuestionamientos en calidad de información relacionada o nota al margen, y esto ha afectado la interpretación de los resultados.

Un ejemplo de lo anterior es la evaluación realizada por Han (2011, 2014) sobre el ya mencionado estudio de caso de “Alberto” por Schumann (1976, 1978). Cabe señalar que el objetivo de Schumann no era estudiar fosilización sino probar su propia hipótesis sobre pidginización en las etapas tempranas de AL2. Han utilizó el caso de este aprendiente “fallido” como ejemplo de la existencia de un interlenguaje fosilizado, un sistema con características completamente irreversibles, y como evidencia del constructo en general.

El famoso estudio de caso de Schumann trata con un sujeto inmigrante de 33 años de edad en Estados Unidos y hablante nativo de español. De entrada, es necesario saber que este estudio, aunque presentado como longitudinal, se realizó durante 10 meses y no cumple el requisito de duración de 2 a 5 años establecido por Selinker y colegas (1992, 1999:258 en Long, 2003).

De cualquier manera, se pueden evaluar brevemente algunos de los usos de Alberto para descartarlo como evidencia de fosilización. Por ejemplo, se reportan varias características de su inglés “reducido y simplificado”; entre las principales está el uso de “no” en la mayoría de sus producciones negativas, con instancias como:<sup>58</sup>

(1) \*No like eat.

(2) \*I no remember.

---

<sup>58</sup> Ejemplos tomados del apéndice A en Schumann (1978).

(3) \*I no drink.

(4) \*I don't pay.

En (1) se puede notar la falta de *DO-support* (Radford, 2009) y el tratamiento de la negación en una posición similar al uso en su L1 español. Además se omite el sujeto, pero esto parece ser algo que el individuo relaciona con el verbo “*like*” ya que utiliza sujetos correctamente con otros verbos en otras instancias, como en el resto de los ejemplos de arriba (2, 3, 4) donde si se materializa el pronombre personal. Aunque en (2) y (3) también se observa una omisión de DO, el mismo sujeto demuestra la comprensión de su uso al producir otras construcciones con la palabra “*don't*”, como en (4).

Según Schumann, el uso que hace Alberto de “*don't*” es correcto solamente por accidente, asegurando que para el individuo se trata de un alomorfo de “*no*” (Schumann 1978:53). Sin embargo, no se provee contexto para cada emisión y no se explica, ni se considera la variación en su uso.

Un re-análisis de los datos de este estudio llevó a Berdan (1996) a concluir que Alberto se encontraba en una etapa intermedia en la adquisición de la negación, la cual considera estable pero dinámica<sup>59</sup>. Además, en otra re-examinación de los datos de las producciones negativas de Alberto realizada por Adamson y Kovac (en Berdan, 1996), se encontró que su uso de negación difería cuando se trataba de conversación espontánea y cuando era una tarea de elicitación estructurada.

Este ejemplo permite notar el trato incorrecto que se le ha dado a los datos en las investigaciones sobre fosilización y quizá sobre AL2 en general, sobre todo en las cuestiones sobre elección de aprendientes poco aptos para la investigación y el uso de

---

<sup>59</sup> De acuerdo con la caracterización de estado “*steady*” (es decir: estable pero dinámico, que no es estático) se discute en el apartado 4.2 de la parte I, sobre estabilización.

análisis incorrectos (otros de los problemas que menciona Long, 2003). Al asumir que el constructo tiene un estatus de teoría y no de hipótesis se juzga a aprendientes como “fallidos” y con producciones de “estructuras fosilizadas” sin considerar el momento de adquisición en el que se encuentran y sin que se cumplan los requisitos de duración del estudio. Además, no se toman en cuenta las secuencias normales de AL2<sup>60</sup> que incluyen etapas o estados intermedios de adquisición y la posibilidad de una adquisición estable pero incompleta, especialmente al juzgarse en algún punto del trayecto.

Por estas razones, considero que se debe ahondar en la investigación sobre estabilización, considerando en todo momento la edad de inicio de adquisición y la influencia del proceso de maduración, y cómo estos aspectos se conjugan en el proceso de AL2. Estos temas se retoman más adelante en esta valoración.

## **1.2 Lo que significa para los ambientes formales de AL2**

Para los profesores de segundas lenguas que por su formación se han familiarizado con la idea de fosilización, su supuesta existencia y validez en AL2 puede provocar distintas reacciones, entre ellas el deseo de buscar maneras de evitarla desde los niveles más básicos, la incertidumbre sobre la corrección y, por otro lado, la resignación a aceptar las formas “incorrectas” que producen sus alumnos en niveles avanzados por considerarlas permanentes o irreversibles.

Sin embargo, en muchas instancias no se conoce todo lo que hay detrás del constructo fosilización ni lo que realmente significa asumir su existencia en la AL2. Específicamente, se suele considerar que la fosilización es simplemente un caso de “errores

---

<sup>60</sup> Para este ejemplo en particular, sobre la secuencia de adquisición de negación en inglés L2, se puede consultar a Meisel, J.M. (2011:81)



difíciles de corregir”,<sup>61</sup> llegando a juzgar los errores de sus alumnos como fosilizados sin darse cuenta que de serlo serían no solamente recurrentes, sino permanentes e irreversibles.

*Fossilization refers to the persistence of errors in learners' speech despite progress in other areas of language development. (...) They are errors that appear to be entrenched and difficult to eradicate, despite the teacher's best efforts. (Richards, 2008:19)*

Al igualar la noción de fosilización con la idea de “errores persistentes” que solamente son difíciles de erradicar (dejando abierta la posibilidad de corregirlos con ciertas técnicas), se está negando la supuesta naturaleza irreversible de la fosilización. Si bien se podría proponer reformular el constructo, de nuevo, para reflejar la posibilidad de no-permanencia y reversibilidad, esto en realidad significa que no es necesario hacer uso del constructo en primer lugar, ya que desde el punto de vista teórico se aprecia como un “posible paso” o una “etapa temporal” más en la AL2. Aunado a lo anterior, el significado detrás de la palabra fosilización hace difícil comprenderla como algo no-permanente.

Además de estas consideraciones teóricas, que deberían tener más peso las acciones en el salón de clase, hay dos puntos esenciales que se deben considerar para no asumir la existencia de la fosilización en ambientes formales de AL2. El primero tiene que ver con cambiar la perspectiva de obtención final, de una pesimista a una quizá no más optimista pero sí más realista, y el segundo con la clasificación correcta de errores y fallas.<sup>62</sup> Detallo estos puntos a continuación.

---

<sup>61</sup> Por ejemplo, para Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2006:7) la fosilización se trata de “repetición de errores” y “errores persistentes” (2006:13) lo cual empata con la cita de Richards (2008) arriba, con posibilidad de mejora a partir de la conciencia sobre el error de quienes refieren como “buenos aprendices”.

<sup>62</sup> Errores como “*errors*”, parte del sistema lingüístico subyacente y fallas como “*mistakes*”, faltas en la actuación por el contexto u otros factores externos (Corder, 1967).

En primer lugar, el supuesto “fracaso general” ligado a la fosilización, el cual es también visto como inevitable en la competencia final de una L2, sería mejor abordado desde las nociones de COMO-NATIVO y CASI-NATIVO,<sup>63</sup> considerando estos posibles niveles o estados finales como un éxito en la adquisición de L2 y dejando de lado la idea de que la obtención final en L2 debería ser exactamente igual a la de un hablante nativo de la lengua meta. Esta perspectiva es más realista y, de cierta manera, más optimista (al fijar una meta más posible de alcanzar) y evita metodologías de enseñanza híper-correctivas,<sup>64</sup> además de evitar la fosilofobia descrita por VanPatten (1988).

En segundo lugar, los profesores de segunda lengua deben intentar reconocer la verdadera capacidad y competencia de sus alumnos, distinguiendo lo que solamente son fallas en su actuación (en el sentido propuesto por Pit Corder). Esto es importante ya que los ejemplos más fácilmente observables de fallas, que pueden ser juzgadas como “errores fosilizados” por parte de los profesores, suelen ser de pronunciación o de uso incorrecto de palabras o frases. Estas instancias, en muchos casos, probablemente deberían ser juzgadas como fallas y parte del proceso normal de adquisición en el que inevitablemente existirá una variación que no es significativa. A menos que se realicen las pruebas gramaticales indicadas, no se puede asegurar que estas fallas son errores permanentes, ni que son parte de la competencia o el sistema internalizado de los aprendientes.

Además, estos ejemplos tan comunes de “errores”, que considero evidencia anecdótica de fosilización, frecuentemente reflejan aspectos relacionados con la entonación o acento, en el caso de la pronunciación, y con la adquisición de vocabulario en el caso del

---

<sup>63</sup> La distinción entre “*nativelike*” y “*near-native*”, de Hyltenstam y Abrahamsson (2003) pondría a los aprendientes de una L2 como posibles CASI-NATIVOS, con una competencia muy alta pero no igual a la de los hablantes nativos y por lo tanto *no* COMO-NATIVOS.

<sup>64</sup> Como el “entrenamiento perceptual intensivo” que recibieron los estudiantes de L2 en la investigación realizada por Bongaerts (1999).

uso incorrecto de palabras. Incluso se podría hablar de una falta de comprensión de aspectos culturales y pragmáticos que llevan a ciertos usos aparentemente incorrectos de palabras y frases según el contexto. En suma, estos supuestos errores solamente reflejan la existencia, ya comprobada, de acentos extranjeros y la naturaleza de la adquisición del léxico, el cual es posible expandir durante toda la vida en relación con el *input* recibido.

Cabe señalar que en la mayoría de los ambientes de adquisición formal, al menos en México, los profesores no han tenido la oportunidad de recibir una formación en Lingüística Aplicada y su opinión sobre la fosilización, de tenerla, está basada en sus propias experiencias en el salón de clase, en lo tratado en cursos breves de formación y actualización de profesores, e incluso en la transmisión de información boca a boca entre colegas. Por esta razón es importante considerar cómo se beneficiarían los programas de formación y preparación docente al incluir la perspectiva del potencial de adquisición, contraria al “fracaso general” que significa la fosilización, y considerando además las características de los estados intermedios estables y los rasgos específicos del éxito posible en el estado final.

## **2. Si no es fosilización, ¿qué es?**

Para algunos, la cuestión principal será qué es indiscutible que “algo sucede” en la AL2. Es decir, que en algún punto del proceso de adquisición de L2 se puede observar un fenómeno aparentemente adverso o contraproducente en la producción de los aprendientes. Este fenómeno, que podemos describir a grandes rasgos como un aparente “estancamiento”,<sup>65</sup> parece caer en la definición de fosilización al menos superficialmente, pero ¿es el

---

<sup>65</sup> Aunque me referiré a “estancamiento” en algunos pasajes, la idea de “pausa” es un tanto más acertada, ya que no tiene una connotación negativa en español.

constructo de fosilización la mejor manera de explicarlo? Sin duda ha sido la respuesta más popular por el peso semántico del término y su extendido uso en la literatura disponible.

Sin embargo, de acuerdo a lo que hemos evaluado hasta ahora, existen opciones teóricas más viables y comprobables para explicar tanto los datos más fácilmente observables como la razón subyacente del fenómeno, y de esta manera describirlo y explicarlo con menos problemas metodológicos. Desde estas otras perspectivas, no solo se beneficia al área de investigación de AL2 en general, sino que también se esperaría una influencia beneficiosa para las estrategias de aprendizaje en el salón de clase de L2. Principalmente, remueve el elemento pesimista sobre la obtención final exitosa de una segunda lengua al fijar metas más posibles y sobre todo alcanzables.

En este sentido, se debe considerar a la estabilización como una explicación posible pero aparte de la fosilización.<sup>66</sup> Se trata de una noción que, aunque no está muy bien definida como constructo teórico en AL2, es comprensible como término general.

Por otro lado, si se suscribe la idea de que el uso de la palabra “fosilización” es necesario, al menos como término en la Lingüística Aplicada y en el estudio de la adquisición de segundas lenguas, existe al menos una opción que puede llenar ese vacío semántico, además de la estabilización: el *plateau*.

Por último, y como se abordó ampliamente en la segunda parte de este ensayo, considerar las hipótesis de maduración y los efectos de la edad es más provechoso, ya que se trata de una línea de investigación más sólida por las amplias evidencias empíricas disponibles a su favor. Se aborda cada uno de estos puntos a continuación.

---

<sup>66</sup> Recordemos que para los proponentes principales la idea de “estabilización” solamente representa un estado anterior a la fosilización. Como ya he mencionado, este “paso” resulta contradictorio e innecesario desde un punto de vista teórico.

## 2.1 Estabilización <sup>67</sup>

Inicialmente propuesta como un paso o etapa anterior a la fosilización (al menos desde Selinker y Lakshmanan, 1993), la noción de estabilización parece ser una hipótesis bastante convincente por sí misma para explicar el fenómeno del aparente “estancamiento” o “pausa” en la AL2.

Como ya se ha mencionado, la estabilización como parte de AL2 no se ha descrito a fondo en la literatura disponible, sin embargo, es posible considerar que el interlenguaje de un aprendiente llega a un punto “estable” (o de estabilización) en el sentido común de la palabra. La estabilidad estaría caracterizada, a grandes rasgos, por el uso exitoso de L2 con cierta variación o desviaciones menores de la norma meta. Esta perspectiva resulta más factible que pensar que el punto final al que se llegará estará plagado de graves irregularidades irreversibles en el sistema lingüístico, como se entiende al considerarlo fosilizado.

Long (2003) realiza un acercamiento al fenómeno de estabilización, aunque sin detallarlo más allá de la definición de diccionario que la describe como un “estado sin fluctuaciones”, a partir de esto reflexiona: “*Fluctuation is not a part of stabilization, yet stabilization is the precursor to fossilization, which can supposedly include fluctuation.*” (2003:489). Menciona la distinción que se hace en la literatura entre “fosilización permanente” y “estabilización temporal” del interlenguaje (observación de Selinker, 1993), siendo la única diferencia la permanencia. También se ha considerado una fosilización temporal e incluso una desfosilización<sup>68</sup>: “*Is it possible for a person to ‘de-fossilize’ at*

---

<sup>67</sup> Aunque ya se ha tratado este tema en la primera parte del ensayo, considero importante retomar algunos puntos aquí para enriquecer la discusión y mi valoración final en general.

<sup>68</sup> Se mencionan algunos estudios experimentales sobre “desfosilización” en el punto 3.5 de la parte I de este trabajo.

*some point and if so, under what conditions, internal / external to the learner?*” (Selinker, 1993:18). Otorgarle al constructo fosilización la posibilidad de ser fluctuante o reversible invalida dramáticamente la hipótesis original en la que se define como permanente e irreversible. Incluso, podríamos decir que en estricto sentido considerar una reformulación así “desaparece” teóricamente al constructo.

Por esa razón, y de nuevo de acuerdo con Long (2003), estudiar la estabilización y la desestabilización es más coherente desde un punto de vista teórico. Al hacerlo, se estaría dando el papel central al proceso normal de adquisición que incluye cierta secuencia, con estados iniciales, intermedios y un estado final con posibles periodos de estabilidad o *plateau* tanto en el producto como en el proceso. Estos periodos representan una variación inevitable y esperada. Además, considerar un periodo de estabilidad en el que se puede seguir adquiriendo la lengua (específicamente el léxico) dadas las oportunidades óptimas, nos aleja de considerar el fenómeno de aparente “estancamiento” como fosilización.

Han y Selinker (2001) por su cuenta, realizaron una breve caracterización de la estabilización, aunque aun considerándola un paso anterior a la fosilización. La definen como: “la persistencia de una forma de interlenguaje a través del tiempo” y consideran tres posibilidades:

- (1) La estabilización puede ser una etapa temporal de “atorarse”, pero esto es una etapa natural en todo tipo de aprendizaje;
- (2) Puede ser a corto o a largo plazo; y,
- (3) Es posible que se presente como una “discontinuidad” en la adquisición.<sup>69</sup>

En lo que se refiere a estas etapas normales o naturales en el desarrollo de L2, que incluye una posible estabilización, es importante considerar la noción de un estado estable. Un

---

<sup>69</sup> Esta definición acerca más a la estabilización con la idea de *plateau*, como veremos más adelante.

estado “estable-dinámico” (en el sentido de “*steady state*” de Piattelli-Palmarini, 1980) debe verse como el punto en la adquisición en que el aprendiente puede utilizar la lengua meta de manera exitosa, es decir, logrando transmitir su mensaje correctamente. De esta manera se reserva la idea de “cometer errores” para los que estén presentes constantemente en el sistema sintáctico (una simple variación de uso no sería suficiente) o para aquellas fallas relacionadas con cuestiones fonológicas o incluso pragmáticas.

Esto último se refiere a que las “formas incorrectas” que puedan producir los aprendientes de L2 en un estado estable estarán más bien relacionadas con un proceso de adquisición interrumpido y/o casos en los que se ven afectadas la pronunciación o el uso de la lengua en contexto, situaciones que no afectarán enormemente la transmisión de información. Sin embargo, errores más “graves” pueden ser cometidos, probablemente a nivel sintáctico, pero éstos no serán tan recurrentes, no serán constantes, y definitivamente no podrán ser caracterizados como irreversibles y/o parte fija de un sistema de L2 internalizado.

La discusión sobre el estado final será retomada brevemente en el último punto de este ensayo, por ahora será necesario abordar las otras dos cuestiones que se enlistaron al principio de este apartado.

## **2.2 El vacío semántico: *plateau***

Un asunto incuestionable, que ya ha sido abordado en este trabajo, es que la palabra “fossilización” tiene un gran poder semántico. En su sentido original, es un término científico muy atractivo, ya que se trata de un hecho asociado con la paleontología y que nos permite imaginar un “endurecimiento” del sistema lingüístico y/o de alguna parte del cerebro de los aprendientes de L2 de forma similar a los fósiles de organismos

prehistóricos. Esta fuerza de asociación permite que la palabra se ancle en la memoria de quienes la escuchan, sobre todo en aquellas personas que por su práctica profesional o experiencia personal han observado producciones fuera de la norma meta en aprendientes de una L2.

Una propuesta relevante, si se requiere de una palabra con la posibilidad de tener una fuerza semántica similar que la distinga de otras más comunes, es el caso de “*plateau*”.<sup>70</sup> Se trata de una palabra en francés también utilizada en alemán y en inglés como préstamo. El significado en francés de este término que más se aplica al contexto en el que nos encontramos es: “*Étendue de terrain relativement plane, pouvant être située à des altitudes variées, mais toujours entaillée de vallées encaissées (à la différence de la plaine)*”.<sup>71</sup> Lo cual nos llevaría a sugerir que la traducción literal más conveniente al español es “meseta”, aunque también es posible que se utilice simplemente como *plateau* de la misma manera que en alemán e inglés.<sup>72</sup> Esta palabra permite evocar imágenes relacionadas con la geografía: un terreno ascendente o descendente con repentinas áreas planas, y también con una representación gráfica más simple como lo es una curva de aprendizaje normal.

Es necesario mencionar que el término procede de la psicología, de teorías sobre aprendizaje que describen un “efecto plateau” en la capacidad de la memoria; esto en relación con la adquisición de conocimiento en general.<sup>73</sup> El primer reporte sobre plateaus en aprendizaje fue el realizado por Bryan y Harter en 1889 en un estudio sobre la

---

<sup>70</sup> Pronunciación similar a “pla-tó” (énfasis en la última sílaba).

<sup>71</sup> De la Encyclopédie Larousse en línea. En español: “Extensión de terreno relativamente plano, que puede estar situado a distintas alturas, pero siempre delimitado por valles circundantes (a diferencia de la llanura)”.

<sup>72</sup> Por esta razón, de aquí en adelante la utilizaré sin itálicas y con un plural hispanizado: plateau, plateaus.

<sup>73</sup> La “curva de aprendizaje” (a veces presentada como “curva del olvido”) fue propuesta originalmente por el psicólogo Herman Ebbinghaus a finales del siglo 19.



adquisición de hábitos y habilidades en telegrafía.<sup>74</sup> A grandes rasgos, se definen como parte normal de una curva de aprendizaje, siendo estos los periodos de cierta duración sin progreso aparente, seguidos por una repentina reanudación del progreso (Bills, 1934:201).

En los años 60 se propuso algo similar para la adquisición de conocimiento, por parte de los psicólogos Fitts y Posner (en Foer, 2011). Estos investigadores describieron tres etapas en el proceso de adquisición de cualquier habilidad:

- (1) Etapa cognitiva, se intelectualiza la tarea y se van descubriendo nuevas estrategias para lograrla más eficientemente;
- (2) Etapa asociativa, menor concentración necesaria, menos errores graves, se logra mayor eficiencia en la tarea; y,
- (3) Etapa autónoma, se descubre que se es tan bueno como es necesario y se comienza a actuar o realizar la tarea en “piloto automático.”

Llegar a esta última etapa representa una ventaja evolutiva, ya que al realizar tareas en este aparente modo “automático” se gasta menos energía. Alcanzar este punto también significa que se ha logrado la adquisición necesaria (un “plateau aceptable”). Al respecto:

*(...) once we're good enough at (the task), we move it to the back of your mind's filing cabinet and stop paying it any attention. You can actually see this shift take place in fMRI scans of people learning new skills. As a task becomes automated, the parts of the brain involved in conscious reasoning become less active and other parts of the brain take over. You could call it the 'OK plateau', the point at which you decide you're OK with how good you are at something, turn on autopilot, and stop improving. (Foer, 2011:170)*

---

<sup>74</sup> Bryan, W., Harter, N., (1899) *Studies on the telegraphic language: The acquisition of a hierarchy of habits. Psychological Review* 6(4), pp. 345-375.

Esta noción ha sido utilizada, al menos en años recientes, para explicar las posibles “pausas” en la AL2, particularmente en estados intermedios (Richards, 2008; Al-Shormani, 2013). En general, ha sido descrito como el momento al que se llega cuando se percibe que los aprendientes de L2 no “avanzan” o no “mejoran” más en la lengua meta. Llegar a este punto es considerado un problema superable, siempre y cuando los aprendientes se expongan a mayor *input* y tengan experiencias de adquisición que enriquezcan sus habilidades lingüísticas en todos los dominios, sobre esto:

*Attaining these goals requires providing learners with a rich source of language learning experiences that allow for the gradual development of language skills across the different modalities of speaking, listening, reading, and writing. These experiences should allow learners to become successful monitors and managers of their own learning, aware of the limitations of their current level of language ability, but also aware of the means by which they can move beyond the intermediate learning plateau to more advanced levels of language use. (Richards, 2008:21)<sup>75</sup>*

Es evidente en este punto que la propuesta de plateau de adquisición tiene una similitud con la estabilización. Ambas describen un momento estable mas no concluyente en la AL2. De hecho, Al-Shormani (2013:12) ha caracterizado al plateau de aprendizaje<sup>76</sup> como temporal y lo contrasta con la permanencia de la fosilización, colocando al plateau, sin decirlo expresamente, como paralelo a la estabilización, que como hemos visto también ha sido descrita como temporal.

---

<sup>75</sup> Cabe señalar que Richards dedica un apartado a la fosilización al final de su libro sobre superar los plateaus, aunque causa la impresión que fue incluida para “no dejar nada fuera”. Por otro lado, al caracterizar a la fosilización como no-permanente, y así prácticamente igual que un plateau, hace más evidente que el constructo fosilización no tiene cabida en la teoría de AL2.

<sup>76</sup> Le llama así siguiendo la teoría psicológica, en inglés: “*learning plateau*”.

En mi opinión, plateau y estabilización abordan fenómenos equivalentes. Estudiar las posibles diferencias entre un plateau psicológico y una estabilización del sistema lingüístico en L2 conllevaría estudios longitudinales y un análisis más a fondo, pertinentes para otro trabajo. Puedo adelantar, sin embargo, que una posible diferencia podría encontrarse en que los plateaus pueden presentarse en múltiples ocasiones durante el proceso de adquisición, siendo más probables en etapas intermedias, mientras que la estabilización podría ser caracterizada más bien como momento único que se presenta en un estado final estable-dinámico. Por ahora, a la espera de más avances en el tema, ambas nociones pueden ser utilizadas de manera intercambiable para referirse a esas “pausas” en la AL2 (y no precisamente “estancamiento”) que se consideraba fosilización.

Por otro lado, otra especulación posible es que la curva de aprendizaje que involucra etapas de plateau tiene diferentes características según cuándo (a qué edad) se da el inicio de la adquisición y/o según la etapa de maduración en la que se encuentra el individuo, la cual dicta ciertas restricciones para la memoria. Esta consideración conectaría la propuesta de plateaus y estabilización con la de la maduración y efectos de la edad.

### **2.3 Fosilización vs. Maduración y efectos de la edad**

Como sabemos, los estudios en fosilización deben su inicio a la publicación sobre interlenguaje de Larry Selinker en 1972; los avances empíricos que desembocaron de la breve referencia a la fosilización han sido bastante infructuosos y todavía se encuentran en la etapa de formulación de preguntas, las cuales siguen siendo prácticamente las mismas aún 40 años después. El estatus de la hipótesis es claramente cuestionable.

Por otro lado, los estudios sobre maduración, que como también hemos visto iniciaron desde las propuestas de fundamentos biológicos de Lenneberg (1967) y el periodo

crítico de Penfield y Roberts (1959), pasando por la hipótesis de periodo sensible y la importancia de la variable de edad, han tenido un avance constante a través de estos mismos 40 años. Lo que destaca es cómo las reformulaciones en este tema han desembocado en resultados más contundentes que han permitido el avance de las preguntas que guían la investigación, siendo éstas cada vez más específicas.

El papel que ha tomado la fosilización en la adquisición de segundas lenguas es problemático y da la impresión de que su estatus es poco merecido, sobre todo al comparar los avances en su investigación con los del área de edad y maduración. La fosilización resulta un constructo poco útil para la teoría, cuya importancia radicaría en explicar fenómenos de AL2 que *no* pudieran ser explicados desde los efectos de la edad:

*If fossilization is to have value as a construct in SLA theory, it must refer to something other than this general age-related decline in the capacity to acquire any language, first or additional, that is, to a loss of ability to acquire a second (including foreign) language. (Long, 2003:519)*

Por lo que hemos revisado, existen mejores explicaciones a nivel teórico y empírico para las situaciones observadas en la AL2 que la fosilización buscaba explicar. Siendo posible responder a la pregunta planteada al inicio de este apartado (si no es fosilización, ¿qué es?) a partir de los efectos de la edad y el proceso de maduración, la fosilización en este universo teórico resulta innecesaria.

En otras palabras, las fallas evidentes (consideradas errores) que se observan en aprendientes avanzados de L2 no son una fosilización, pues son probablemente consecuencia de un proceso de adquisición ligado fuertemente a la edad de inicio y al tiempo de exposición a través de los años. No se puede dejar fuera de la teoría de AL2 la consideración de las características biológicas de los seres humanos que son dictadas por la

maduración, ya que tienen influencia en las posibilidades de adquisición de lenguaje, tanto L1 como L2, aunque con consecuencias claramente distintas.

Incluso, como ya especulé antes en este mismo trabajo, podemos conectar los efectos de la edad y el proceso de maduración con una posibilidad mayor o mejor de caer en plateaus de adquisición o de llegar a un estado final estable-dinámico que permita menos cambios. En este punto es evidente la necesidad de describir el estado final de una L2 y sus características.

### **3. La competencia final: ¿Cuál es el verdadero estado final de una L2?**

Me parece necesario incluir el tema al que inevitablemente he llegado al estudiar fosilización, maduración y los temas relacionados: el estado final de la AL2.<sup>77</sup> En los siguientes párrafos presento una discusión breve a partir de las ideas de varios autores. Cabe señalar que este acercamiento no debe de considerarse un trabajo completo en el tema, que es en realidad muy complejo, además de que merece mayor atención en la investigación en adquisición de segundas lenguas.

A mi parecer, existen al menos un par de problemas con la falta de entendimiento sobre el estado final en AL2. Primero, realizar investigaciones donde se juzga que los aprendientes se encuentran en un estado final cuando en realidad la adquisición aún está en proceso (considerar una adquisición incompleta, en plateau o en desarrollo, explicaría mejor sus “desviaciones” de la norma meta).<sup>78</sup> Segundo, comparar a aprendientes de L2 con

---

<sup>77</sup> Conocer el término en inglés con el que se habla más comúnmente del tema hace un poco más fácil navegar la literatura al respecto: “*ultimate attainment*”, la “obtención final”. En algunos contextos se utiliza competencia final, estado final y obtención final de forma sinónima.

<sup>78</sup> En lugar de intentar explicarlo a través de la fosilización.

hablantes nativos sin considerar las diferencias de un sistema lingüístico de L1 y de L2, que también son importantes al discutir el estado final. Abordaré estos temas más adelante.

Una cuestión a considerar antes de entrar de lleno en el tema es que se ha intentado colocar a la fosilización como el estado final de una L2, producto de una “competencia fosilizada”: *“Fossilisation is no longer viewed as confined to cessation of development of subsystems but also as pertaining to overall systems, culminating in fossilised competence.”* (Han y Selinker, 2001:279). Para estos autores, incluso se trata de una condición cognitiva pre-programada, asegurando que la fosilización ocurrirá “sin importar que haga el aprendiente” (como en la definición original en Selinker, 1972). Esto se suscribe a la ya mencionada postura de “fallo general” en AL2.<sup>79</sup>

Retomando esta postura sobre las limitaciones generales en la adquisición de L2, Han (2004a) propuso que el final de un periodo crítico o sensible sucede cuando se presenta la fosilización, siendo ésta el umbral de un periodo de cierto dominio lingüístico.<sup>80</sup> Es decir, podría existir fosilización en un dominio pero no en otro, cerrando diferentes periodos sensibles a medida que se vaya manifestando. Una idea interesante pero difícilmente comprobable empíricamente.

Estas tentativas de introducir, o re-introducir, el constructo fosilización en la teoría de AL2 parecen ser un intento de combinarlo con hipótesis más dominantes que sí cuentan con amplia evidencia empírica:

*(...) it would tie fossilization research in with SLA research on other issues such as transfer, UG, input, and critical period, just to name a few, as researchers strive for*

---

<sup>79</sup> La idea de un “estado estable fosilizado” también fue considerada por Lardiere, D. (1998) *Case and Tense in the ‘fossilized’ steady state. Second Language Research* 14, pp. 25-38

<sup>80</sup> Abordé este tema en la parte II del presente ensayo, apartado 1.5.

*a sound interpretation of the processes that cause the attested stabilization.* (Han, 2004b:233)

Como se ha expuesto a lo largo del ensayo y como refleja la cita anterior, es mi opinión que se ha intentado forzar al constructo para “encajar” en la teoría de AL2<sup>81</sup> pero es evidente que su inclusión en la discusión no es necesaria, considerando lo poco fructífera que ha sido su investigación. Por esta razón, tampoco es posible darle un papel central como parte del estado final de una L2 ni como factor en la obtención final de una segunda lengua.

Dejando esta cuestión atrás, podemos pasar al tema sobre cómo identificar o describir el estado final en la AL2. Por supuesto, no podemos evitar discutir primero, al menos a grandes rasgos, el estado inicial. Esta cuestión puede ser examinada a través de, y en comparación con, la adquisición de L1.

En el caso de la adquisición de lengua materna se habla del estado inicial de la facultad humana del lenguaje (que se representa como  $E_0$ ) en donde se encuentra presente el acceso a la Gramática Universal (Chomsky, 1986). Entonces, y después de una serie de disparadores (*triggers*) y un ajuste de parámetros, se llega a un estado final estable-dinámico (*final steady state* o  $S_s$ ). En el caso de una L2, sin embargo, no es posible suponer un estado inicial  $E_0$ , debido a que ya existe un sistema lingüístico internalizado. Este sistema de L1 es un factor significativo, y sin importar si existe o no acceso a la GU para la L2 y la naturaleza de éste, podemos decir simplemente que se comienza a partir de un sistema de representaciones mentales previo y no de cero.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Incluso, hubo una propuesta sobre considerar a la fosilización como parte de la AL1 a la par de la hipótesis del interlenguaje por Selinker, Swain y Dumas (1975). El tema no fue retomado en publicaciones posteriores.

<sup>82</sup> Esta es una simplificación de la amplia discusión existente en el tema que por la naturaleza del ensayo no es relevante incluir. Sobre el debate sobre el estado inicial y el acceso a la GU en AL2: Cook (1993), Eubank y Schwartz (1996), White (2003), Meisel (2011), entre otros.

Ahora, sobre el estado final de AL2, según Cook (1993), se necesita aclarar que no existe solamente un estado final estable-dinámico (*steady*) para L2. El autor prefiere definirlo como un “estado terminal” (*terminal state* o S<sub>T</sub>). Me parece que esta aclaración denota la dificultad de encontrar homogeneidad en la competencia final de aprendientes de L2, aunque llamarlo terminal puede sonar un poco trágico. De esta reflexión se desprende la propuesta de Cook sobre multi-competencia, definida como el conocimiento de más de un lenguaje en la misma mente (Cook, 1994). Introducir esta idea tiene la intención de que se trate a los hablantes de segundas lenguas como “hablantes multi-competentes exitosos”, y no como hablantes nativos fallidos (Cook, 1999).

Esta distinción de Cook es importante ya que frecuentemente se realizan comparaciones entre aprendientes de L2 con hablantes nativos de esa lengua meta. Estos cotejos entre ambos tipos de hablantes, comúnmente de la producción, son necesarios y pertinentes para muchos estudios y no pretendo desacreditarlos. Sin embargo, esta “confrontación” debe ser reservada para las etapas de desarrollo en la AL2 y no para el estado o competencia final. En esta dirección, la siguiente cita:

*If you want to be better at languages, you should use **native speakers as a metric of progress, though not as a goal**. Try to get a sense of what it is that bilinguals you admire can do in their languages. Embrace your linguistic outsidersness – it’s the way of the world.*<sup>83</sup> (Erard, 2012:261)

Además, varios autores apuntan la dificultad de establecer exactamente qué es un hablante nativo, con algunos incluso definiéndolos como un “mito” (Maher, 2001).<sup>84</sup> Más allá de este debate, es cierto que existe cierta incertidumbre sobre la competencia de hablantes

---

<sup>83</sup> El énfasis es mío.

<sup>84</sup> En un artículo con un título muy revelador: “*The unbearable lightness of being a native speaker.*”



nativos, lo cual hace difícil establecer los rangos pertinentes para juzgar el posible estatus de COMO-NATIVO de un aprendiente de L2 (Larsen-Freeman, 2006). Esto también hace más compleja la tarea de distinguir, siguiendo a Hyltenstam y Abrahamsson (2003), a los “verdaderos” COMO-NATIVOS, si es que existen, de los CASI-NATIVOS.

Para Larsen-Freeman (2006) incluso es posible asegurar que no existe un estado final para AL2:

*However, what if we start from a different point? What if we acknowledge, instead, that there is no end state because there is no end? There is no finite uniformity to conform to. (...) If language is a dynamic system, then variability of performance and indeterminacy of speakers' intuitions would naturally follow. (Larsen-Freeman, 2006: 194-195)*

Aunque no suscribo totalmente a la idea de que “no hay final”, se puede rescatar la consideración de la variabilidad en el desempeño tanto de hablantes nativos como de hablantes de segundas lenguas. Esta variabilidad, mejor caracterizada como “variación” o “volatilidad del sistema” en el caso de L2, es esperada de cualquier sistema dinámico que no es estrictamente predecible, el cual es claramente el caso del lenguaje.

Desde mi perspectiva, la mejor manera de juzgar un estado final en L2 es con una descripción de los CASI-NATIVOS (*near-natives*). En otras palabras, se debe asumir y aceptar que la realidad de la AL2 no es que los aprendientes llegarán a un estado de competencia indiscernible al de los hablantes nativos, sino que algunos llegarán bastante cerca y que existirán algunas diferencias, aunque posiblemente no sean contundentes. Sobre esto, Meisel (2011:193) propone que el conocimiento en L2 puede ser caracterizado como un sistema híbrido que en muchos casos contiene una versión incompleta y aproximativa de la

gramática meta y al que se llega a través de un acceso parcial a la GU en combinación con aprendizaje inductivo de ciertos ítems.<sup>85</sup>

Retomando lo dicho al inicio del párrafo anterior, es más acertado describir el estado final de L2 en relación con el posible estatus de CASI-NATIVO y no de COMO-NATIVO. Esta distinción, además, nos da otra razón para descartar fosilización:

*From its origins, the idea of fossilization has been associated with observed non-nativeness. There is something of a tautology in this linkage, for if all L2 learners attained nativelike proficiency, it is unlikely that the term fossilization would ever have been appropriated for the L2 acquisition context. (Birdsong, 2006: 175)*

Así que, si no existen hablantes COMO-NATIVOS en L2 y, si en general no es posible comparar la meta de la AL2 con la competencia de hablantes nativos,<sup>86</sup> la conclusión no es solamente que no es válido hablar de una fosilización en AL2 sino que el verdadero estado final de una L2 debe ser juzgado y descrito siguiendo ciertas consideraciones específicas sobre el sistema lingüístico de una L2. En mi opinión, se deben considerar las siguientes cuestiones:

(1) El sistema lingüístico de una L2 es un “híbrido”, como ha sido descrito por Meisel (2011). Esto se debe a que el lenguaje adquirido por aprendientes de L2 significa un conocimiento diferente al de su L1 porque se conforma de diferentes fuentes, es decir: se adquiere tanto a través de la exposición como de aprendizaje inductivo y otras estrategias cognitivas; además,

---

<sup>85</sup> Esta idea empata con los “sistemas aproximativos” de Nemser (1971).

<sup>86</sup> Porque, en teoría, ningún aprendiente de L2 (que no sea un bilingüe temprano) puede llegar a un estado final exactamente igual al de un nativo hablante, ya que siempre habrá “diferencias sutiles”.

(2) es un sistema aproximativo, como ya ha expuesto Nemser (1971), ya que los aprendientes de una L2 se “aproximan” o acercan cada vez más al sistema meta en la medida en que lo utilizan y “descubren” las estructuras a través de la experiencia, en donde la variación en el uso se explica a través de variables como el tiempo y calidad de la exposición u otras de carácter individual; asimismo,

(3) el estado final de una L2 es estable-dinámico, en el sentido detallado por Piattelli-Palmarini (1980), y que significa el punto al que se llega cuando se presenta una estabilidad del sistema en donde la competencia es suficiente para tener una actuación exitosa, permitiendo sin embargo ciertos cambios (ya sea progreso o retroceso<sup>87</sup>) en algunos dominios, sobre todo a nivel léxico; y, por último,

(4) una L2 representa un sistema lingüístico subyacente esencialmente *distinto* al de una L1. En AL2 los supuestos “errores” presentes en el estado final forman parte de la variación normal y esperada.

Tomando en cuenta estos puntos, podemos obtener una visión más completa tanto sobre las características del proceso de AL2 como del posible estado final, sin caer en comparaciones muy específicas con la AL1 y/o con hablantes nativos en la lengua meta, que hacían parecer válido al constructo fosilización.

---

<sup>87</sup> Se entiende este retroceso en el sentido de “atrición” (*attrition*) o reducción gradual; relacionado con el efecto de la L2 sobre la L1, sobre este tema se puede consultar a Pallier (2013).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de revisar la gran cantidad de literatura disponible, es evidente que en los más de cuarenta años de investigación, que implicaron reformulaciones teóricas y además a la propuesta original, no se logró explicar qué es la fosilización ni demostrar su existencia y validez en la AL2. Los esfuerzos por reajustar el constructo y explicar sus causas y efectos agregaron más confusión al tema, y los intentos realizados para producir evidencia fueron infructuosos o mal interpretados. Lo que queda es una larga lista de publicaciones e investigaciones con contenido poco relevante a nivel teórico y empírico.

En general, lo que hacía parecer necesario y único al constructo fosilización en la adquisición de segundas lenguas es su caracterización como permanente e irreversible, una supuesta realidad psicológica y una presencia “indiscutible”, según los proponentes, en el sistema lingüístico de aprendientes de una L2. Al descartar esta descripción, ya que no existe evidencia que la sustente, y al considerar la posibilidad de una no-permanencia y reversibilidad,<sup>88</sup> la fosilización como hipótesis se invalida.

En mi opinión, es necesario abandonar el uso del constructo y del término fosilización en la adquisición de segundas lenguas, tanto en la investigación como en ambientes formales de adquisición. Con relación a esto, considero que es más acertado y adecuado utilizar la noción de estabilización y la idea de plateaus para referirse a ese aparente estancamiento, mejor definido como una “pausa” temporal y superable, en aprendientes de L2.

Para poder decir que la fosilización existe en la AL2 como ha sido descrita, sería necesario encontrar evidencia sobre formas y estructuras gramaticales que se alejen de la

---

<sup>88</sup> Recordemos que incluso Selinker menciona la posibilidad de una “desfosilización”.

norma meta y que estén presentes constantemente en el uso de la lengua; esta presencia invariable sería lo único que comprobaría que se trata de un “error irreversible” y parte de un sistema lingüístico fosilizado. Si no se encuentran, o mejor dicho, debido a que no se han encontrado evidencias empíricas de este tipo, podemos decir que la fosilización en la AL2 no tiene un sustento que permita suponer su existencia.

Como hemos visto, lo que sí parece presentarse en AL2 son los plateaus y una estabilización general del sistema de L2 durante el proceso de adquisición y al final de éste. La caracterización de los plateaus y la estabilización es más acertada, ya que desde su introducción a la literatura especializada han sido definidos como temporales y que permiten la variación, situación que describe mejor el proceso normal de AL2.

Otra cuestión que surge después de realizar esta investigación, no es solamente que no existe la fosilización en la AL2, sino que lo que se pretendía explicar a través de ésta tampoco existe. Es decir, no hay evidencia de que el sistema lingüístico internalizado de una L2 se “estaque” o “fosilice” irreversiblemente en algún punto, ni de que la competencia final en una L2 sea un estado “fosilizado” o “deficiente” a nivel sintáctico.

Es menester recordar que la mayoría de los ejemplos sobre “errores permanentes” de los que se habla al discutir fosilización son de pronunciación, de vocabulario o de usos pragmáticos; estos ejemplos no constituyen evidencia ya que se trata de dominios que admiten ciertos cambios y que observan progreso durante toda la vida, aunque el ritmo y facilidad de este progreso está ligado a restricciones de la maduración y presenta los efectos de la edad de inicio de adquisición.

Ahora bien, quiero resaltar que desde mi perspectiva, el estudio de los efectos de la edad y el proceso de maduración son más prometedores. Me parece que a través de estas hipótesis se puede explicar mejor la variación en la AL2 entre individuos a partir de la edad

de inicio de adquisición y, en combinación con las ideas de estabilización y plateaus, describir el proceso normal de AL2 y su posible estado final de forma más completa y empíricamente comprobable. Estas ideas permiten enfocarse en el potencial de adquisición y dejar de lado el estudio de errores, dando un papel central a la descripción de las características del sistema lingüístico internalizado de una L2.

Resumiendo, (1) el constructo fosilización no es válido y resulta innecesario para la teoría e investigación en la adquisición de segundas lenguas, ya que no existe evidencia que lo sustente; (2) los plateaus de aprendizaje y la estabilización del sistema lingüístico describen de mejor manera lo que sucede en el proceso normal de adquisición de una segunda lengua; y, (3) es necesario estudiar la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la maduración y los efectos de la edad, dejando atrás el constructo fosilización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnello, F. (1977). Exploring the pidginization hypothesis: A study of three fossilized negation systems. Presentado en *Los Angeles Second Language Research Forum*.
- Al-Shormani, M. (2013). Fossilization and plateau effect in second language acquisition. *Language in India* 13(2), 763-784.
- Andersen, R.W. (1983). Transfer to somewhere. En S. Gass & L. Selinker (Edits.) *Language transfer in language learning* (177-201). Massachusetts: Newbury House.
- Balari, S., Lorenzo, G. (2015). Should it stay or should it go? A critical reflection on the critical period for language. *Biolinguistics* 9, 8-42.
- Berdan, R. (1996). Disentangling language acquisition from language variation. En R. Bayley, & D. Preston (Edits.) *Second language acquisition and linguistic variation* (203-244). Filadelfia: John Benjamins.
- Bills, A.G. (1934). General experimental psychology. *Longman psychology series* (192-215). Nueva York: Longman, Green and Co.
- Birdsong, D. (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. En J.F. Kroll & A.M.B. De Groot (Edits.) *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (109-127). Oxford: Oxford University Press.
- Birdsong, D. (2006). Why not fossilization. En Z-H. Han & T. Odlin (Edits.) *Studies of fossilization in second language acquisition* (173-188). Clevedon: Multilingual Matters.

- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass & J. Schachter (Edits.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (41–68). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic analysis* 20 (1-2), 3-45.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. En D. Birdsong (Edit.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (133-159). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Bongaerts, T., Mennen, S., Slik, F. v. d. (2000). Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language. *Studia Linguistica* 54, 298–308.
- Bruzzese, G. (1977). English/Italian secondary hybridization: A case study of the pidginization of a second language learner's speech. Presentado en *Los Angeles Second Language Research Forum*.
- Bustos Gisbert, J.M, Sánchez Iglesias, J. (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Chomsky, N. (1955). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. Nueva York: Plenum.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger Publishing.
- Chomsky, N. (2013). Poverty of the Stimulus: Willingness to be Puzzled. En Piattelli-Palmarini, M. & Berwick, R. (Edits.) *Rich Languages from Poor Inputs* (61-67). Oxford: Oxford University Press.



- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Palgrave.
- Cook, V. (1994). The metaphor of access to Universal Grammar. En N. Ellis (Edit.). *Implicit and explicit learning of languages* (477-502). Londres: Academic Press.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly* 33 (2), 185-209.
- Corder, P. (1967). The Significance of learners' errors. *International review of applied linguistics in Language Teaching* 4, 162-170.
- Corder, P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. *Error Analysis and Interlanguage*, 14-25. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Curtiss, S. (1988). Abnormal language acquisition and the modularity of language. En F.J. Newmeyer (Edit.) *Linguistics: The Cambridge survey, Vol. II* (99-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtiss, S. (1989). *The case of Chelsea: a new test case of the critical period for language acquisition*. Los Angeles: University of California.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. Nueva York: Academic Press.
- Davies, A., Elder, C. (2004). *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Davis, K. (1940). Extreme isolation of a child. *The American journal of sociology* 45 (4), 554-565.
- Davis, K. (1947). Final note on a case of extreme isolation. *The American journal of sociology* 52 (5), 432-437.

- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition* 22, 499-533.
- Ellis, R. (1982). The Origins of Interlanguage. *Applied Linguistics* 3, 207-223.
- Erard, M. (2012). *Babel no more: The search for the world's most extraordinary language learners*. Nueva York: Free Press.
- Eubank, L., Schwartz, B. D. (1996). *Second language research: Special issue on the L2 Initial State*. Londres: Arnold.
- Foer, J. (2011). *Moonwalking with Einstein: The art and science of remembering everything*. Nueva York: Penguin Press.
- Gass, S., Mackey, A. (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge.
- González Garza, N. (2014). Corrección del mal uso del género en pronombres y adjetivos posesivos mediante consciousness-raising. En J. Porras & A. Peña, *Investigación en lenguas: paradigmas, propuestas y perspectivas* (27-43). Ciudad de México: CELE-UNAM.
- Granena, G., Long, M.H. (2013). *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Filadelfia: John Benjamins.
- Hale, K. (1988). Linguistic theory: generative grammar. En S. Flynn & W. O'Neil (Edits.) *Linguistic theory in second language acquisition* (26-33). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Han, Z-H., Cadierno, T. (2010). *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z-H., Selinker, L. (1999). Error resistance: towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research* 3(3), 248-275.

- Han, Z-H., Tarone, E. (2014). *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Han, Z-H. (2000). Persistence of the implicit influence of NL: The case of the pseudo-passive. *Applied Linguistics* 21(1), 78-105.
- Han, Z-H. (2003). Fossilisation: from simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (2), 95-128.
- Han, Z-H. (2004a). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z-H. (2004b). Fossilization: five central issues. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (2), 212-242
- Han, Z-H. (2006). Fossilization: Can grammaticality judgement be a reliable source of evidence? En Z-H. Han & T. Odlin (Edits.), *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, Z-H. (2009). Interlanguage and fossilization: Towards an analytic model. En V. Cook & L. Wei (Edits.), *Contemporary Applied Linguistics, Vol. I: Language Teaching and Learning* (137-162). Londres: Continuum.
- Han, Z-H. (2011). *From “Julie” to “Wes” to “Alberto”: the Selective Fossilization Hypothesis*. Plenaria TESOL en Temple University, Filadelfia. Obtenido de: <https://vimeo.com/32106447>
- Han, Z-H. (2012a) Fossilization – A classic concern of SLA research. En S. Gass & A. Mackey (Edits.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (476-490). Nueva York: Routledge.

- Han, Z-H. (2012b). Second language acquisition. En J. Banks (Edit.), *Encyclopedia of diversity in education: Second language acquisition*. (1910-1915). California: SAGE Publications, Inc.
- Han, Z-H. (2013) Forty years later: Updating the fossilization hypothesis. *Language Teaching* 46 (2), 133-171
- Han, Z-H. (2014). From Julie to Wes to Alberto: Revisiting the construct of fossilization. En Z-H. Han & E. Tarone (Edits.) *Interlanguage: Forty years later* (47-74). Amsterdam: John Benjamins.
- Han, Z-H., Selinker, L. (2001). Fossilization: Moving the concept into empirical longitudinal study. En C. Elder, A. Brown, N. Iwashita, E. Grove, K. Hill, T. Lumley, T. McNamara, K. O'Loughlin (Edits.) *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies* (276- 291). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyltenstam, K., Abrahamsson, N. (2000). Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition. *Studia Linguistica*, 54 (2), 150–166.
- Hyltenstam, K., Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in SLA. En C. J. Doughty & M.H. Long (Edits.) *The handbook of second language acquisition* (539-588). Malden: Blackwell.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B Pride & J. Holmes (Edits.) *Sociolinguistics: selected readings* (269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1), 73–98.

- Jain, M.P. (1974). Error analysis: source, cause and significance. En J. Richards (Edit.) *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (189-215). Londres: Longman.
- Jakobovits, L.A. (1969). *A Psycholinguistic Analysis of Second-Language Learning and Bilingualism*. Illinois: The Institute of Communications Research.
- Johnson, J., Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning. *Cognitive psychology* 21, 60-99.
- Klein, W., Perdue, C. (1997). The basic variety, or: couldn't language be much simpler? *Second Language Research* 13 (4), 301-347.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning* 23 (1), 63-74.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. California: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. Long, M., Scarcella, R. (1979) Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13, 573-582.
- Lardiere, D. (1998). Case and tense in the 'fossilized' steady state. *Second Language Research* 14, 1-26.
- Lardiere, D. (2007). *Ultimate attainment in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2006). Second language acquisition and the issue of fossilization: there is no end and there is no state. En Z-H. Han & T. Odlin (Edits.) *Studies of*

- fossilization in second language acquisition* (189-200). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: John Wiley.
- Long, M.H., Doughty, C. (2009). *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. Doughty & M.H. Long (Edits.) *The handbook of second language acquisition* (486-535). Oxford: Blackwell.
- Long, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17 (3), 359-382.
- Long, M.H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in second language acquisition* 12, 251-285.
- MacWhinney, B. (2006). Emergent fossilization. En Z-H. Han & T. Odlin (Edits.), *Studies of fossilization in second language acquisition* (100-156). Clevedon: Multilingual Matters.
- Maher, J.C. (2001). The unbearable lightness of being a native speaker. En Elder, C. *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies* (292-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, M. K. (1942). Learning to speak after six and one-half years of silence. *Journal of Speech Disorders* 7, 295-304.
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International review of applied linguistics* 9 (2), 115-124.

- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive science* 14, 11-28.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 261–283.
- Pallier, C. (2013). Age effects in language acquisition and attrition. En J.J. Bolhuis & M. Everaert (Edits.) *Birdsong, speech and language: exploring the evolution of mind and brain* (317-330). Cambridge: MIT Press.
- Patkowski, M.S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30, 449–468
- Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Penfield, W. (1963). *The second career*. Boston: Little, Brown.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic Books.
- Piattelli-Palmarini M. (1980). *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. Nueva York: Harper Perennial.
- Radford, A. (2009). *Analysing English sentences: A minimalist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Moving beyond the plateau from intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Londres: Longman.

- Sachs J., Bard B., Johnson M.L. (1981). Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics*, 2, 33-54.
- Schmidt, R.W. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. En N. Wolfson & E. Judd (Edits.) *Sociolinguistics and second language acquisition* (137-174). Massachusetts: Newbury House.
- Schumann, J.H. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning* 26 (2), 391-408.
- Schumann, J.H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance. *Language Learning* 19 (3, 4), 245-253.
- Scovel, T. (1977). The Ontogeny of the Ability to Recognize Foreign Accents. En C. Henning (Edit.) *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles: Department of English (ESL), UCLA.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual review of applied linguistics* 20, 213-223.
- Seliger, H., Krashen, S., Ladefoged, P. (1975). Maturational constraints in the acquisition of a second language accent. *Language Sciences* 36, 20-22.
- Selinker, L., Douglas, D. (1985). Wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Applied Linguistics* 6, 190-204.
- Selinker, L., Lakshmanan, U. (1992). Language transfer and fossilization: the Multiple Effects Principle. En S. Gass & L. Selinker (Edits.) *Language transfer in language learning: revised edition* (197-216). Filadelfia: John Benjamins.



- Selinker, L., Lakshmanan, U. (2001). Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research* 17 (4), 393-420.
- Selinker, L., Lamendella, J. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. En Selinker, L. (1988). *Papers in Interlanguage*, 80-99.
- Selinker, L. Swain, M., Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language learning* 25, 139-191.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. En *General Linguistics* 9, 67-92
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(2), 209-231.
- Selinker, L. (1988). *Papers in Interlanguage*. Singapur: Southeast Asian Ministers of Education Organization. Obtenido de: <http://eric.ed.gov/?id=ED321549>
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- Selinker, L. (1993). Fossilization as simplification? En Tickoo, M. (Edit.) *Simplification: Theory and application anthology* 31, 14-28.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. (2007). The critical period hypothesis: some problems. *Interlingüística* 17, 48-59.
- Slobin, D. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society* 13, 435-444.
- Sorace, A. (1993). Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: Asymmetries and predictable determinacy. *Journal of French Language Studies* 3, 71-93.

- Stam, G. (2010). Can an L2 speaker's patterns of thinking for speaking change? En Z-H. Han & T. Cadierno (Edits.) *Linguistic relativity in SLA: Thinking for speaking* (59–83). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tarone, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics* 4, 142-164.
- Tavakoli, H. (2013). *A Dictionary of Language Acquisition*. Iran: Rahnamapress.
- Thomas, M. (2013). History of the study of second language acquisition. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Edits.) *The Cambridge handbook of second language acquisition* (26–45). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1988). How juries get hung: problems with the evidence for a focus on form. *Language Learning* 38(2), 243-160.
- Wang, J. (2011). Impacts of second language classroom instruction on IL Fossilization. *Journal of Cambridge Studies* 6 (1), 58-75.
- White, L., Genesee, F. (1996). How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, 233-265.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language. En M.H. Long & C. Doughty (Edits.) *The handbook of second language acquisition* (19-42). Oxford: Blackwell Publishing
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zobl, H. (1980). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14, 469-479.