

SOBRE EL ESTATUS TEÓRICO DE LA INTERLENGUA. SOCIOLINGÜÍSTICA Y ENFOQUE COMUNICATIVO

FRANCISCO JOAQUÍN GARCÍA MARCOS
Universidad de Almería

1. Plantear una contribución de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas en general, y al enfoque comunicativo en particular, supone, de hecho, casi una declaración de principios: hablar de metodología comunicativa y sociolingüística, unidas copulativamente, implica reconocer la existencia de dos campos de investigación definidos y asentados en la bibliografía lingüística y, al mismo tiempo, cuando menos virtualmente, atribuirles algún nivel de vinculación.

Lo primero no considero que sea ya objeto de discusión, a pesar de que no están muy lejanos, si es que han sido en verdad superados por completo, los tiempos un tanto oscuros en que ni comunicativos ni sociolingüistas pudieron evitar un desvirtuador intrusismo científico, así como suscitar críticas no siempre justificadas. Por fortuna, las aguas parecen haberse encauzado en la dirección correcta, y hoy disponemos de modelos ajustados a la realidad de ambas perspectivas, a la par que parece haberse desterrado cualquier tipo de recelo sobre ellas.

La segunda suposición de la que parto, esa relación entre sociolingüística y metodología comunicativa, es terreno mucho más delicado y propicio para el debate o, si se prefiere, como en este caso, para la discusión constructiva. En principio, he de manifestar mis serias reservas hacia algunos intentos que se vienen realizando de unos años a esta parte tendentes a fundamentar un método sociolingüístico de enseñanza de lenguas extranjeras, entre otras razones, porque más allá de las intenciones iniciales, lo augurado¹ no llega a tomar forma explícita. La sociolingüística aporta, qué duda cabe, un modelo potentísimo de análisis y conceptualización del lenguaje que, sin embargo,

¹ Sobre ello he tratado con más detalle en F. J. García Marcos 1992.

hasta el momento, ha concentrado sus principales indagaciones en los puntos de intersección entre las lenguas y las sociedades en sentido estricto o amplio, dependiendo de los márgenes en los que se realice su demarcación científica por parte de cada una de las escuelas sociolingüísticas. Si optamos por los criterios restrictivos, reducimos sus tareas a los patrones de estratificación social que sigue un número N de variantes lingüísticas en una comunidad X de habla; si lo hacemos por los amplios, integraríamos una amalgama más extensa -y heterogénea- de cuestiones tales como las relaciones de poder y solidaridad presentes en los intercambios conversacionales, los mecanismos sociales de transmisión de la desigualdad lingüística o, entre muchas otras dimensiones de análisis, las lealtades y deslealtades lingüísticas de las minorías étnicas. En cualquier caso, ninguna de las versiones de la sociolingüística ha mostrado continuado empeño por adentrarse profundamente en los procesos individuales de la adquisición lingüística. En el mejor de los supuestos, ha intervenido en la detección de algunos condicionamientos sociales que inciden sobre el desarrollo lingüístico del individuo². Aportaciones que, en ocasiones, han sido decisivas a la hora de aclarar sobre todo la intervención de los marcadores lingüísticos en ello, aunque con insuficiente bagaje en comparación con el de otras escuelas -psicolingüistas, pedagogos, didactas, etc.- como para depararle un papel decisivo en esta temática. Por lo tanto, al igual que sucedería respecto a cualquier otra metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, sus eventuales aportaciones, del signo que sean, a la metodología comunicativa no dejarán de ser contribuciones parciales o matizaciones más o menos trascendentes, pero nunca deberían derivarse de ellas objeciones o modificaciones al conjunto del modelo, tarea que la sociolingüística, por el desarrollo actual de sus propios fundamentos epistemológicos, no está en condiciones de asumir. Máxime cuando las propuestas comunicativas están viviendo un productivo momento que consolida sus ya ambiciosos planteamientos de partida. Si la base de su armazón teórico viene aportando títulos decisivos desde mediados de los años 70, la plena expansión del modelo, completando alguna de las carencias que preocupaban a sus mismos impulsores, es logro relativamente reciente. A ellas se refería no hace mucho A. Castañeda 1993, en un brillante trabajo sobre procesos de automatización de las prácticas comunicativas, cuando ponderaba la repercusión de la Teoría Cognoscitiva de Adquisición del Lenguaje (*T.C.A.L.*) en el corpus teórico comunicativo, en tanto que fundamento empírico para buena parte de los postulados comunicativos (Castañeda 1993). Ese momento de madurez plena y de consolidación teórica del modelo, pues, parece haber sido alcanzado.

² Cf. por citar una referencia ampliamente difundida, Hudson (1981: 230-239), donde encontramos un resumen de la producción hasta esa fecha, panorama que no se ha modificado sustancialmente desde entonces.

2. Los esfuerzos que pudieran dispensarse desde la sociolingüística en este empeño, por las razones antes aducidas, son relativamente limitados y, de hecho, se empezaron a desarrollar principalmente en el componente instrumental de la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque su más reciente incorporación al debate teórico, en esta ocasión desde la orientación comunicativa, introduce nuevos y más ambiciosos campos de intersección.

Fue en la noción de interlengua donde con mayor intensidad se manifestó el atractivo de algunos conceptos sociolingüísticos, ya muy depurados teóricamente y contrastados en investigaciones empíricas. Entendida como una fase del proceso de incorporación de una lengua extranjera, la interlengua parcialmente se explicó a partir de la pidginización y de la variación estilística. Ambas, no obstante inscribirse en una misma interpretación procesual de la adquisición de lenguas extranjeras, se especializaron en aspectos diversos: su caracterización y explicación de la generación de la interlengua para la pidginización, las fases de desarrollo y los condicionamientos que sobre ellas intervenían en el caso de la variación estilística.

Aquí, de momento, me centraré en el primero de esos aspectos, en la contribución de la noción de pidginización a la definición de interlengua. Desde el punto de vista del proceso postulado para la adquisición de una lengua extranjera, encontraríamos según estos autores sucesivas etapas que conducirían desde el *Momento-O*, el inicial, caracterizado por el predominio de la lengua y, lógicamente, sin competencia comunicativa alguna en la lengua objeto, hasta un *Momento-N*, el final, en el que la lengua extranjera alcanzaría un alto grado de competencia comunicativa en el estudiante³. Entre ambos instantes, que constituirían los extremos mínimo y máximo de la adquisición, asistiríamos a sucesivas fases en su reelaboración progresiva, caracterizadas, entre otras cosas, por una concurrencia de formas de ambas lenguas similar, según los defensores de esta perspectiva, a las características de las pidginizaciones descritas por los sociolingüistas. Al igual que estas, la aparición de construcciones no válidas gramaticalmente contaría, sin embargo, con una alta empatía comunicativa que justificaría y explicaría su presencia. La continuidad del proceso, siempre según el mismo hilo explicativo, terminaría por asentar el orden gramatical sin perder potencial comunicativo, toda vez que se comprueba la disminución de los errores con el transcurso del tiempo, produciéndose una aproximación gradual e intensa a la lengua meta, dentro de lo que constituiría ahora una fase final similar a la descriollización. Estaríamos, pues, en palabras de Long y Larsen-Freeman (1991: 311-312) ante errores coyunturales, frente a la simplificación, mucho más perjudicial, que caracterizaría a las pidginizaciones.

³ Haciendo un resumen sucinto de lo que con mayor detalle puede consultarse en Andersen 1979 y 1983, Clyne 1977, Dittmar 1978, Schuman 1975, 1978a y 1978b y Stauble 1978 y 1984.

3. La hipótesis pidginizadora se ha sustentado, o al menos ha partido, de algunas experiencias de control de adquisición de segundas lenguas, experiencia empírica que sin embargo no ha impedido que se desarrollase en torno a ellas una fuerte corriente crítica, incluso desde posiciones muy afines. Así, se han resaltado las dificultades de una completa analogía entre ellas en función del distinto peso del factor grupal, la muy diferenciada estructura social de la que suelen partir, el nivel lingüístico que se aspira conseguir o el grado de fusión alcanzado en cada caso⁴.

A pesar de todo ello, Larsen-Freeman y Long (1991: 247), en su repaso a la pidginización dentro de los modelos ambientalistas de adquisición de segundas lenguas, la valoran positivamente, ya que a su juicio sirvió para atraer

la atención de los investigadores sobre ciertos procesos importantes de simplificación lingüística en el desarrollo inicial de la IL y apuntando la posibilidad de que un gran grupo de factores sociales y psicológicos jueguen un papel causal en la ASL

Como se ve, los reparos metodológicos, a veces notables, no impiden que se les dispense una atención más que importante.

Para quien transita en la dirección contraria -esto es, desde la sociolingüística hacia la enseñanza de lenguas- no están tan nítidamente perfilados ni el contenido de los conceptos barajados ni la exacta ubicación de la temática elegida. Las referencias, más que buscarse en las variedades pidgin, es probable que debieran ser rastreadas entre las lenguas criollas. Aunque ambas formas de hibridación lingüística puedan realizar cometidos funcionales en parte equivalentes, poseen *estatus* sociolingüísticos sustancialmente distintos. Los pidgin son variedades de una lengua con una considerable presencia de elementos de otra (u otras) lenguas, en tanto que los criollos son lenguas plenas en lo fónico, lo gramatical y lo léxico, resultantes de procesos previos de pidginización. Toda lengua criolla procede de una pidginización, pero no todo pidgin conduce de manera inexorable a la criollización lingüística, de la misma forma que esta última no siempre y sistemáticamente se descriolliza. Sucede, por otra parte, que esa evolución del grado y el tipo de elaboración lingüísticos está asociada a otra en el terreno funcional, de ahí la puntualización que antes realizaba. Los pidgin son variedades de intercambio, por lo general desarrolladas entre colonizadores y colonizados, que en consecuencia, desde el punto de vista sociolingüístico, sí realizan tareas interlingüísticas, en primera instancia, e interculturales e intrasociales para los miembros de una misma retícula sociológica altamente jerarquizada, en segunda, al objeto de posibilitar la co-

⁴ Para un sobrio balance de todas ellas, cf. Larsen-Freeman y Long (1991: 240-241).

municación entre hablantes de dos lenguas distintas para solventar necesidades comunicativas concretas. Los criollos, en cambio, son lenguas que, sobre el papel, disponen de todo el repertorio funcional a su disposición, con las únicas limitaciones que se auto-asigne la comunidad lingüística que las haya generado. Hasta tal punto es así que han sido frecuente objeto de atención por parte de la política lingüística de las jóvenes naciones africanas, donde han sido empleadas como un valioso instrumento cultural para aglutinar su dispersión étnica. En 1968 Ghana contaba con, aproximadamente, unas cincuenta lenguas repartidas entre 8 millones de habitantes que, tras una intensa política lingüística, se han visto reducidas a únicamente dos normalizadas, el *tui fante* y el *efé*. Claro que las jóvenes lenguas criollas no están exentas de medirse en situación diglósica con la lengua de la antigua metrópoli, situación por cierto descrita en 1959 por Ferguson para Haití. Puede suceder que la lengua colonial conserve su prestigio para los usos formales, quedando mucho más restringida la trayectoria funcional de las lenguas criollas. Pero, como acabo de apuntar, se trata de una posibilidad coyuntural, por completo condicionada por la dinámica cultural y política que se genere en cada sociedad.

Por lo tanto, no es de extrañar que desde planteamientos sociolingüísticos se tenga la sensación de que al delimitar esa noción de interlengua se está mezclando la funcionalidad sociolingüística de los pidgin con las características lingüísticas de los criollos; binomio que, por las razones antes aducidas, difícilmente sería pertinente.

Los pidgin surgieron para fines comunicativos muy específicos en el contexto de sociedades coloniales en las que existían gruesas distancias entre los estratos que las conformaban. Aparecieron para solventar una «necesidad urgente de comunicación» (López Morales, 1989: 144), fuera de lo cual se impedía el desarrollo del pidgin y, sobre todo, el acceso a la lengua colonial. Ni tan siquiera son consustanciales a toda colonización. Como ha recordado el mismo H. López Morales (1989: 148) al revisar la práctica ausencia de este tipo de hibridación lingüística en el Mundo Hispánico, «concepciones tan disímiles como éstas⁵ produjeron, como era de esperar, diferentes patrones de contacto y mezcla de razas, intenso en unas, nulo prácticamente en otras».

Muy distintos son los supuestos y expectativas que encontramos en relación a la adquisición y al aprendizaje de lenguas extranjeras que, si bien no en todos los casos, sí que como modelo ideal, tendería al dominio de la totalidad del repertorio funcional de la lengua meta por parte del estudiante. Tanto es así que la relación asimétrica de poder lingüístico, institucionalmente característica de los pidgin, contrasta con la de poder coyuntural (profesor/alumno) del aula de idiomas, máxime cuando sobre todo desde los presupuestos

⁵ López Morales se había referido con anterioridad a lo poco equiparables que resultaban entre sí los distintos sistemas de colonización seguidos en Hispanoamérica por las potencias europeas.

metodológicos más actualizados en enseñanza de lenguas extranjeras se aboga también por una de solidaridad a partir del modelo de autonomía del aprendizaje por el que se inclinan. Bien es verdad que la experiencia empírica que fundamenta la aplicación de los conceptos de pidgin a la adquisición de lenguas extranjeras no admite una lectura tan nítida de los ejes de simetría sociolingüística entre alumno y contexto social. En sus diferentes niveles de discusión se manejan fundamentalmente datos procedentes de la adquisición de segundas lenguas por inmigrantes, donde la relación social es, no sin matices, de poder entre el individuo y la sociedad receptora. Ahora bien, se trata de un poder efectivamente matizado: son diversos los tipos de inmigración a los que asistimos en la sociedad contemporánea⁶ con adquisiciones no equiparables de la lengua receptora, la cuestión lingüística está contemplada en programas nacionales y en disposiciones estatales, existe una sensibilidad heterogénea en las comunidades de acogida hacia los inmigrantes y su cultura y, suma de todo lo anterior, se ensambla un espectro sociolingüístico palpablemente distinto⁷. En este punto cobra relevante vigor la dicotomía «Adquisición de Segundas Lenguas/Enseñanza de Lenguas Extranjeras». En efecto, Schumann parte de una experiencia de *A.S.L.* difícilmente trasladable a los dominios del *E.L.E.*, donde las expectativas y la situación social de los estudiantes son prácticamente divergentes.

Si retomamos el hilo de la argumentación lingüística, los criollos suponen una fusión efectiva de los elementos de dos lenguas distintas. Las diferencias con la pretendida interlengua generada en el aula de lenguas extranjeras son evidentes. Por una parte, la fusión en la criollización no ha sido completa y uniforme; esto es, presenta diferentes niveles de intensidad en unos u otros planos del lenguaje. La bibliografía sobre criollización deja muy claro que son más intensos en el léxico y, secundariamente, en la sintaxis, como tendencia general, sujeta a modificación en función de la etapa de pidginización⁸. La interlengua comunicativa, para ser coherente consigo misma, alcanzaría a fenómenos fónicos, gramaticales y léxicos. Pero es que, por otra parte y ello es lo más significativo, en la interlengua nunca asistimos a casos de fusión completa en una nueva forma lingüística como los

⁶ De hecho, los trabajos de pidginización interlingüística reflejan esa disparidad ocupándose desde inmigrantes costarricenses en Cambridge (Schumann 1978 a y b) o trabajadores extranjeros en Alemania (Dittmar 1978) hasta estudiantes universitarios, donde queda patente que sus respectivas ubicaciones en la red social receptora no guardan en absoluto una estrecha coincidencia. Sobre la adquisición de lenguas extranjeras por estudiantes según el enfoque pidginizador, cf. lo apuntado por Larsen-Freeman y Long (1991: 242-244) sobre los trabajos de Kelley.

⁷ Que, entre otras cosas, invierte los términos de procedencia de las lenguas prestigiadas: lengua A, la foránea de los colonizadores en las pidginizaciones; lengua vernacular, la autóctona de la comunidad receptora, para los casos de inmigración, donde además no existe situación diglósica.

⁸ Cf. López Morales (1989: 143-153).

documentados criollos. Si en *likilik* del tok pisin es inmediatamente apreciable la confluencia del *ikilik* tolai y el *little bit* inglés, no sucede otro tanto en los casos que mencionan Dittmar y Klein 1979 como característicos del supuesto pidgin-Deutsch de los trabajadores inmigrantes en Alemania: pérdida de las consonantes finales de palabra, acortamientos de las vocales largas, falta de flexión casual, omisión del artículo ante el nombre, etc. Para empezar, estas nuevas versiones pidgin parecen apartarse de las pautas generales hasta ahora conocidas, centrándose más en los aspectos fónicos y morfológicos que en los léxicos. Y, sobre todo, no estamos ante casos tan evidentes de fusión lingüística como los del tok pisin.

Por tanto, parece que existen argumentos sobrados y suficientes para pensar que en la adquisición de lenguas extranjeras nos hallamos frente a otros fenómenos de distinta naturaleza: falsos amigos, calcos semánticos, transposiciones de estructuras de la lengua materna, etc., para los que, no ya la sociolingüística, sino en general los estudios sobre contacto lingüístico, de la orientación que sean, han reservado otras parcelas de análisis y, lo que es más fundamental, otra catalogación atendiendo a su diversa naturaleza y a lo que implican. Así sabemos que no todo contacto lingüístico concluye en pidginización y criollización. Más aún, estos constituirían casos extremos y muy adscritos a determinadas configuraciones sociales, mientras que lo más habitual sería que la dinámica de contacto lingüístico originase fenómenos como interferencias, transferencias y convergencias lingüísticas o, de otra parte, cambios de código.

Y en ello radica, desde mi punto de vista, la auténtica justificación de la discusión que llevamos a cabo. Si el único reparo fuese de carácter meramente conceptual, en el fondo estaríamos ante problemas de fácil resolución. Sin embargo, sabemos que la caracterización de la interlengua es elemento decisivo en la explicación de buena parte del proceso de adquisición de lenguas extranjeras. En éstas, a diferencia de las pidginizaciones y criollizaciones, nunca se obtendrá una tercera competencia C (criolla) a partir de dos competencias (la de la lengua A y la de la lengua B), sino que asistiremos a la convivencia de al menos dos competencias lingüísticas simultáneas, bien es verdad que en grados diversos, dentro de las capacidades lingüísticas de un mismo individuo. No se olvide, además, que estamos mezclando peligrosamente dos niveles tendencialmente muy distintos de funcionamiento de las lenguas. El núcleo de la actividad pidginizadora y criollizadora es prioritariamente social, con independencia de que sean hablantes concretos quienes lo desarrollen, mientras que la adquisición de una lengua extranjera es una actividad preferentemente individual, con independencia en este caso de que sobre ella y en ella concurren, con diferentes grados de intensidad, otros aspectos colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, R., 1979, «The relationship between first language transfer and second language overgeneralization: data from the English of Spanish speakers». En R. Andersen, (ed.). *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*, Washington, TESOL, pp. 43-58.
- , 1983, *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Newbury.
- CLYNE, M., 1977, «Multilingualism and pidginization in Australian industry», *Ethnic Studies*, 1, pp. 40-55.
- CASTAÑEDA, A., 1993, *Procesos de automatización y prácticas gramaticales comunicativas. De la adquisición del subjuntivo en español como lengua extranjera*, Tesis Doctoral inédita, Granada, Universidad de Granada.
- DITTMAR, N., 1978, «The acquisition of German syntax by foreign migrant workers: The Heidelberg Forschungsprojekt». En D. Sankoff (ed.). *Linguistic variation. Models and methods*, Nueva York, Academic Press, pp. 1-22.
- , y W. KLEIN, 1979, *Developing grammars*, Berlín, Springer.
- FERGUSON, CH., 1959, «Diglossia», *Word*, 15, pp. 320-340.
- GARCÍA MARCOS, F. J., 1992, «Sociolingüística y didáctica de la lengua extranjera. Cuestiones metodológicas». En *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Grupo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada, pp. 99-105.
- HUDSON, J., 1981, *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG, 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LÓPEZ MORALES, H., 1989, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- PRESTON, R. D., 1989, *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- SCHUMANN, J., 1975, «Affective factors and the problem of age in second language acquisition», *Language Learning*, 25, pp. 209-235.
- , 1978a, *The pidginization process: A model for second language acquisition*, Rowley, Newbury.
- , 1978b, «The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition», *Language Learning*, 28, pp. 367-379.
- STAUBLE, A., 1978, «Decreolization: A model for second language development», *Language Learning*, 28, pp. 29-54.
- , 1984, «A comparison of the Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum». En R. Andersen (ed.). *Second language: a crosslinguistic perspective*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 323-353.