

uso mexicano no dan cuenta ni el diccionario académico ni el de María Moliner.

Los trabajos de Miguel Roperero y de Julia Lagunillo⁷ podrían arrojar algunos ejemplos más en una y otra dirección.

En suma, la estupenda sistematización de los datos y el rigor metodológico hacen de *Diferencias léxicas entre España y América* un libro imprescindible, al que necesariamente habrá que acudir para profundizar en los aspectos léxicos del español de América.

M. T. GARCÍA-GODOY
Universidad de Granada

JUANA MUÑOZ LICERAS (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor, Madrid, 1992; 307 pp. (*Lingüística y conocimiento*, 14).

La adquisición de las lenguas extranjeras supone el primer acercamiento panorámico en español a una selección de los trabajos sobre adquisición de segundas lenguas que han marcado un hito en el ámbito internacional en esta disciplina. Este acercamiento selectivo está dirigido a lectores con un grado de especialización media en cualquiera de las disciplinas relacionadas con la lingüística, la psicología, la didáctica de las lenguas o las ciencias cognitivas a los que la compiladora guía a través de los fundamentos teóricos de la adquisición y de su aplicación en la investigación mediante un doble procedimiento: por un lado, pone al lector en contacto directo con los textos de autores que tuvieron una función programática en su momento y cuyas propuestas son contestadas a su vez con datos de la investigación empírica; por otro, elabora para cada texto una introducción que lo sitúa en el marco de la investigación, resaltando sus principales innovaciones y poniéndolo en relación con sus coetáneos y sucesores. Este trabajo introductorio, que hace más ágil y productiva la lectura, pone en evidencia la talla y el buen hacer de la compiladora a la que se le nota un innegable bagaje como docente e investigadora de la disciplina. Para atisbar el calibre de su trabajo personal en la investigación, basta con acudir a la Introducción, ejercicio de síntesis y claridad. Para comprobar su didactismo sólo hay que asomarse a las restantes introducciones efectuadas por J. Liceras para cada artículo, que son mucho más que una justificación

⁷ M. ROPERERO NÚÑEZ, "Denominaciones andaluzas y americanas de la criada doméstica" y J. LAGUNILLO CADENAS, "El español de Andalucía y América. Una aproximación léxica", en *Sociolingüística andaluza 5. Habla de Sevilla y hablas americanas*, pp. 229-241 y 243-278, respectivamente.

de la inclusión de los mismos por su relevancia en la trayectoria de la disciplina. También se palpa el prurito didáctico en la estructuración general de la obra en tres partes que aúnan el progreso de elaboración conceptual con el cronológico: así hay una primera parte destinada a la *Determinación del estatuto de la interlengua* o sistema lingüístico de los aprendices; la segunda gira en torno a la *Adquisición* de esos *sistemas no nativos*, mientras que el *Análisis de los sistemas no nativos o interlengua* y su aportación a la teoría lingüística son objeto de la tercera parte, introducidos ya en la especulación metateórica.

Siguiendo con la relación cronología-contenido, diremos que el libro sale a la luz casi un cuarto de siglo después de la aparición del trabajo pionero de Corder (“El significado de los errores de los que aprenden una lengua segunda”, 1967) sobre la importancia del análisis de errores en el aprendizaje. El artículo supuso una revolución en la investigación teórica y práctica de la adquisición de lenguas extranjeras y, en su origen, estaba instigado por el interés en la localización de las zonas conflictivas de cada lengua con vistas a su aprendizaje. Referencias al mismo no faltan en ningún trabajo, español o extranjero, sobre adquisición ni sobre descripción de interlenguas¹. Pero la función de la compilación no es conmemorativa, sino didáctica. Veinticinco años de tradición de la disciplina y una proliferación en fechas recientes de estudios y trabajos en este ámbito de la lingüística aplicada—como prueba el capítulo de Bibliografía— hacen necesaria una perspectiva diacrónica, fundamental por otra parte en toda disciplina que se consolida como tal. Esta perspectiva cohesiona y ayuda a situar los fundamentos teóricos, y pone de manifiesto la importancia que supone en el marco teórico el progresivo desplazamiento del foco de interés de estos estudios, marcados inicialmente por el pragmatismo y la didáctica², hacia el reconocimiento de la existencia de la *interlengua* o sistema lingüístico de los aprendices como objeto de atención por sí mismo por parte de la teoría lingüística. El papel que asume en este recorrido histórico la coordinadora del volumen es el de actuar como un sutil hilo de Ariadna a través de los sucesivos enfoques y estadios por los que, desde 1967, ha discurrido la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras, desde los antiguos análisis contrastivos de carácter predictivo y los análisis de errores de carácter clasificatorio hasta los estudios de finales de los setenta y principios de los ochenta

¹ Por ejemplo, para citar algunos entre los más recientes estudios en y sobre el español, G. VÁZQUEZ, *Análisis de errores y aprendizaje del español lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt, 1991; S. FERNÁNDEZ, *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Universidad Complutense, Madrid, 1990 (tesis doctoral); J. M. LICERAS (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Dovehouse, Ottawa, 1993.

² Cf. R. LADO, *Linguistics across cultures*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957.

—periodo en que se cierra la recopilación. Estos últimos acaban por aceptar de manera generalizada, y tras una etapa de rechazo, el análisis contrastivo inicial como hipótesis de partida para las investigaciones empíricas acerca del aprendizaje, toda vez que desarrollan otras hipótesis más sofisticadas para la explicación de los datos, como la Hipótesis del Marcado Diferencial, una de las más productivas, presentada y discutida en profundidad en la última parte del libro.

En otras palabras, y haciendo un resumen de lo anterior que aúne la perspectiva lingüística, la psicológica y la sociolingüística, estos veinticinco años han conducido del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores y han llevado a la definición del concepto de *interlengua* como *sistema* susceptible de análisis y por tanto centro de interés en sí mismo —con el consiguiente énfasis en la perspectiva lingüística. Y de la *interlengua* como *producto*, el interés se ha desplazado al estudio del *proceso* de adquisición por el que se llega a elaborar ese sistema, abordado tanto desde la perspectiva psicolingüística como desde la sociolingüística. De esta evolución da cuenta la primera parte del libro a través de cinco trabajos: uno marcadamente sociolingüístico —el de Corder (capítulo 4)—; uno lingüístico —el de Wardhaugh—; dos más lingüísticos —los de Nemser y Corder— y uno psicolingüístico —el de Selinker.

Respecto al objetivo subyacente al planteamiento de Corder, la enseñanza de un sistema determinado, el conocimiento del proceso de adquisición concebido como tal, muestra que el sistema de los aprendices —la *interlengua*— es susceptible de ser modificado efectivamente a través de una metodología adecuada. Para ello es necesario analizar previamente el funcionamiento de la *interlengua* y observar su variabilidad, descrita y explicada a partir de un modelo teórico sobre el aprendizaje (tema este discutido en el capítulo 9 por McLaughlin). Para alcanzar estos últimos objetivos de carácter práctico es necesario, sin embargo, un caudal intermedio de investigación teórico-práctica que ponga de manifiesto aquellas *zonas de dificultad* que pretendían localizar el Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo, pero otorgando al sujeto —como hablante de una lengua de partida con unas características propias y con una capacidad de abstracción que aplicar en el aprendizaje— un lugar en el esquema de aprendizaje. Estas zonas de dificultad de que son indicio los errores como evidencia observable responden, en un marco lingüístico de corte cognitivo, a una serie de propiedades generales de los *sistemas* que se han definido a partir de una *tipología* de las lenguas³. Esta tipología se basa en unas propiedades fundamentalmente morfosintácticas a partir de las cuales se establece una jerarquía de implicación que responde a la *dificultad o accesibilidad* de las propieda-

³ Esencialmente, E. KEENAN y B. COMRIE, "Noun phrase accessibility and universal grammar", *LJ*, 8 (1977), 63-99, y "Noun phrase accessibility revisited", *Lan*, 55 (1979), 649-664; B. COMRIE, *Universales del lenguaje y tipología lingüística*, Gredos, Madrid, 1989.

des o reglas, como se expone en Eckman 1977 (recogido en el capítulo 12). Eckman parte de este modelo para proponer la Hipótesis del Marcado Diferencial que, basándose en una nueva visión del AC, da cuenta de los datos del trabajo de Schachter (1974). De hecho, lo que Eckman hace es explicar los datos de la interlengua desde un principio teórico para no tener que recurrir a una estrategia ajena a la teoría lingüística como es la inhibición.

Para dar cuenta de los mecanismos de acceso a los distintos niveles del lenguaje, es preciso recurrir a planteamientos de tipo cognitivo que permitan establecer jerarquías entre los propios procesos de abstracción de categorías —y de relaciones entre ellas— por encima de los criterios tradicionales de dificultad morfosintáctica. Sin embargo, las distintas perspectivas teóricas pueden extraer conclusiones también diversas de los mismos datos de partida sobre el aprendizaje. Así lo reflejan, por ejemplo, los trabajos empíricos que intentan desentrañar el proceso de aprendizaje mediante estudios longitudinales de la producción de los aprendices. Algunas de estas investigaciones han puesto en evidencia que en el curso del aprendizaje, el individuo tiene en cuenta primero rasgos de tipo semántico, luego morfológicos y finalmente sintácticos. Es decir, que el proceso de aprendizaje que, en el terreno de la observación lingüística va ligado a la progresiva complejidad morfosintáctica (incorporación de determinadas partículas, etc.), discurre paralelo al desarrollo de la capacidad de abstracción ejercida sobre las *categorías* de la nueva lengua; esto es, paralelo a un proceso de complejidad *psicológica*, como se explica en Jordens 1980 (recogido en el capítulo 13). Esta última constatación supone una *explicación* teórica de los datos antes que una *interpretación ad hoc* de los mismos. Obviamente, visto así, este concepto de *proceso* es muchísimo más elaborado en matices que el que planteaba el conductismo del que arrancó este tipo de estudios y permite desterrar gran parte de la imagería asociada al proceso de aprendizaje, ya que se pueden elaborar hipótesis específicas sobre algunas de las operaciones que se dan en la *caja negra* y se le otorga un papel activo al sujeto. Éste extrae reglas de los datos, infiere, categoriza, sobregeneraliza de forma previsible. Esta actuación está mediatizada a su vez por las propiedades de su lengua materna y de la propia lengua objeto, que van a actuar como factores que influyen en la variabilidad de los resultados observados —variabilidad que, como vimos, interesa describir y analizar para reconducir el proceso, tal y como se apunta en la segunda parte del volumen. Asimismo, a otro nivel, el mismo sujeto va a estar mediatizado por las *condiciones* en que se produce la adquisición y por su propio grado de conciencia en el momento de la obtención de los datos (como se analiza en los capítulos 9 y 14), lo cual le otorga un papel especialmente relevante en la teoría, tanto como informador a través de los juicios de gramaticalidad como en el uso espontáneo de la lengua.

Entrados ya los ochenta, en el análisis de la interlengua se perfilan dos formas complementarias de acceso al proceso de adquisición. Una que se ocupa de la percepción de la *distancia lingüística* por parte del que aprende; otra, que se ocupa del análisis del sistema lingüístico en sí mismo. Esta segunda perspectiva permite calibrar la *aprendibilidad* de un sistema dado, gracias al punto de partida que suponen los estudios tipológicos, los cuales permiten volver a interrelacionar ambos dominios: el lingüístico y el psicológico.

Evidentemente, un planteamiento de la adquisición como proceso atento a estas variables, en cualquiera de sus versiones, no puede aislarse del *contexto* en que se producen las manifestaciones lingüísticas. El contexto y el sujeto o, mejor, la actuación del sujeto en un contexto determinado, son dos factores que inciden en la reformulación de algunos modelos teóricos, como se pone en evidencia en la tercera parte. Precisamente el rechazo —ya proclamado por Selinker— de la homogeneidad de los datos, de los sujetos y de las situaciones, es uno de los principios que ha dado más credibilidad a este tipo de disciplina y el origen de su parcelación en la investigación en función de los distintos condicionantes que se contemplan (edad, L1, situación de aprendizaje, etc.), como ponen en evidencia globalmente los trabajos incluidos en la segunda y la tercera parte del libro. En efecto, los datos no sólo varían en función de la *evolución* cronológica del individuo, sino que tampoco son homogéneos en la actuación de un aprendiz en el curso de cada estadio. Así lo prueban los trabajos de Schachter (capítulo 11) y el de Hyltenstam que cita Jordens (capítulo 13), por ejemplo. Además, el propio sujeto puede sufrir regresiones en su actuación que contradicen, si bien aparentemente, la idea de *secuencia* o progresión en el aprendizaje. De ahí que se postule la existencia para un mismo individuo de un sistema *interno* y uno *externo*. Todo ello sin olvidar que las condiciones de recepción y producción, que vimos modelizadas en Krashen (capítulo 8), inciden también en el proceso. Se hace imprescindible, por lo tanto, aplicar en el *análisis* —objeto de atención de la tercera parte— instrumentos que permitan abordar esta suerte de *dialectalización* de las interlenguas, su variabilidad, y su movilidad, fruto de su tendencia a igualar la interlengua con el sistema objeto o a mantenerla estable en un estadio intermedio suficiente para un nivel básico de comunicación (*pidginización*). Estos aspectos son abordados por Schumann (véase capítulo 7) desde la perspectiva sociolingüística.

Las repercusiones de esta investigación en la propia teoría lingüística son valoradas en el capítulo 14 por Adjémian, quien, a su vez, define las propiedades de las interlenguas a partir de los principios de la teoría lingüística. El trabajo de Tarone (1983) recogido en el capítulo 15, el último, supone la convergencia entre los modelos presentados. Esta fusión comporta repercusiones en la naturaleza atribuida a la interlengua, percibida en su análisis teórico-práctico de los datos como

una competencia continua. Tarone utiliza la evidencia empírica para propugnar un modelo de análisis de la interlengua como una *capacidad continua* del individuo —más que como reflejo de una competencia homogénea o dual. En virtud de esta *capacidad continua*, los indicios de mezcla de reglas de la L1 y la L2 se explican por la confluencia de *estilos* o *registros* distintos (desatendidos en otros análisis), producida en situaciones en que el individuo ejerce menos control formal sobre el producto y en las que asocia reglas de la L1 y la L2 de *registros* similares —cuya conexión formal es imposible—, o bien yerra simplemente en la elección del *registro* adecuado en su búsqueda interior. Estos hechos son explicables sólo en virtud de la existencia de una *capacidad continua* contraria a la idea de segmentación de conocimientos (lo *adquirido* y lo *aprendido*) que enfatiza el carácter más consciente del saber lingüístico y, por tanto, lo hace más susceptible de control por parte del sujeto —como proponen otros modelos, por ejemplo el del *monitor* de Krashen, en el capítulo 8.

En definitiva, la discusión y la multiplicidad de vías de acceso al análisis están abiertas. La década de los ochenta y la de los noventa han ahondado en la dirección propuesta en los últimos capítulos, y esperamos que un segundo volumen de recopilación nos permita completar la perspectiva. Hasta entonces, retomamos los presupuestos iniciales, pero después de haber dado un salto cualitativo y cuantitativo en la teoría de la adquisición de lenguas segundas y de presenciar la consolidación de esta disciplina.

LOURDES DÍAZ RODRÍGUEZ
Universitat de Barcelona

BERNARD POTTIER, *Teoría y análisis en lingüística*. Versión española de G. Ter-Sakarian. Gredos, Madrid, 1992; 321 pp. (*Biblioteca románica-hispánica, estudios y ensayos*, 378).

El libro está dividido en cuatro partes (dieciséis capítulos): Principios metodológicos, Lo conceptual y lo lingüístico, Gramática del enunciado y Las categorías semántico-gramaticales, seguido de dos páginas de abreviaturas, un índice de términos, una relación de los artículos previamente publicados que dan la base al libro, y el índice general. Como lo asienta el autor en la relación antes mencionada, se trata de la reelaboración de artículos publicados entre 1975 y 1985, en su mayoría en francés y en revistas francesas, con dos capítulos (el 5 y el 16) nuevos y originales.

Para la mayor parte de los hispanistas Bernard Pottier es un viejo conocido, varias de cuyas obras han tenido amplia difusión e influencia