

Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Sonsoles FERNÁNDEZ LÓPEZ
(E.O.I. Madrid)

Encuentro con los errores

Todos tenemos experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y si hemos llegado a aprenderla es a costa de muchos errores. Todos podemos recordar algunos de esos errores, sonreírnos y después intentar indagar la causa. Desde este texto, proponemos algunos ejemplos para el español, invitando al lector a que se detenga sobre ellos y a través de la búsqueda de los mecanismos que los explican, empezar a intuir los procesos que se ponen en marcha al aprender una lengua extranjera:

«Era primera vez que subí a un avión de larga corrida; no tenía miedo de volar aunque el avión me dio unos asustos horriblos.»

«Para mí estar enfrente del Océano Atlántico significa llegar a la cola del mundo.»

«Me satisfació esas vacaciones y tengo a repetir.»

Sí, los errores son divertidos e ilustrativos; al buscar las causas de esos errores podemos observar creaciones idiosincrásicas, fruto del cruce con expresiones próximas, generalizaciones de paradigmas muy frecuentes en la lengua meta, apoyados alguna vez por la interferencia de otra lengua, problemas fonéticos, así como hipótesis razonables del funcionamiento de la lengua que se aprende. El análisis somero de esas producciones y errores nos habla del proceso de aprendizaje y podemos observar, desde ya, algunas de las estrategias que se utilizan en la construcción de la lengua que se aprende; los errores ponen de manifiesto un proceso activo con una serie de constan-

tes que nos permiten no sólo conocer el momento de ese proceso, sino también actuar didácticamente a partir de ellas.

¿Qué son los errores?

El título de esta ponencia al relacionar «errores» con «interlengua» asume claramente una postura sobre el concepto de error como paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o «interlengua» hasta llegar a la lengua meta. Antes de repasar lo que significa el error en las corrientes de investigación que se han detenido en él, vamos a sopesar un momento qué entendemos normalmente por errores, qué son para el aprendiz y qué impacto tienen en el profesor y en la metodología en general.

En términos generales se considera «error» a toda transgresión involuntaria de la «norma». Y la norma, ¿qué es?: un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal» común en una comunidad dada.

Para el que que aprende una lengua, los errores, en una gran mayoría, se sienten como una limitación que, en el caso de alumnos adultos, conlleva muchas veces un recorte de la comunicación. En el aula pueden provocar además una sensación de infantilismo, o de inhibición adulta ante el no quedar bien, ante la corrección pública de los posibles fallos.

Para el profesor, los errores son su campo de batalla; tanto que, en esa guerra, puede olvidarse de todo lo demás, sobre todo del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure ahí sus hipótesis; en el afán de corregir, muchas veces, se interrumpe constantemente la comunicación, sin conseguir el objetivo, ya que esa corrección, se ha probado, es absolutamente ineficaz (HENDRICKSON, 1979, 10; CHAUDRON, 1977, 29-46). A veces, con resabios conductistas, no entendemos cómo, si lo hemos enseñado bien y lo hemos explicado clara y explícitamente, se vuelve a cometer el mismo error ¡Guerra perdida! Por suerte, no siempre es así y muchas veces la comunicación se impone a pesar de los errores. Con todo, lo que nos gustaría de verdad a los profesores sería comprobar cómo nuestros alumnos superan esos fallos, si no día a día, al menos de semana en semana y lo demás lo consideramos como un fracaso nuestro o del alumno.

Metodológicamente, aparte de la orientación más o menos estructural o funcional, el profesor de lengua posee sus buenos esquemas de cuando se usa y cuando no se usa determinada estructura y antes o después del error —o en medio— suele explicarlo, recordarlo o volverlo a explicar con todo cuidado. La corrección y la evaluación, por otro lado, castigan los errores, frecuentemente, o con un lápiz rojo, o con una nota negativa o con los dos.

En la siguiente conversación entre profesores podemos ver reflejada nuestras posiciones ante el error:

P: El error es intolerable, un error hay que corregirlo inmediatamente, pues, si no se hace así se generan o se refuerzan los malos hábitos.

J: Intenta, tú comunicar algo en una lengua extranjera y a ver qué te ocurre, cuando al contarle, por ejemplo, al médico lo que te duele, él empieza a corregirte.

P: Vale, pero la clase es la clase, no es la consulta del médico.

J: ¿Y en clase qué haces? ¿Sólo ejercicios de gramática?

S: Bueno yo creo que hay momentos y momentos. Lo que sí que he comprobado, es que si corrijo al hilo de la conversación, en el mejor de los casos, pierdo el tiempo, pues los alumnos lo oyen como si lloviera.

J: Sí, o le cortas a la criatura y ya no dice nada.

P: Pero si no corriges, los demás alumnos te miran acusadoramente, o puedes inducir a error.

S: Lo que está demostrado es que sólo se aprende una lengua si se practica y para practicarla tienes que hacer errores; si interrumpes la comunicación con correcciones, interrumpes la posibilidad de que funcione esa maquinaria de aprender que tenemos dentro.

P: Y si no corriges, la maquinaria graba en su memoria disparates y a ver qué es peor.

J: Lo peor es quedarse mudo, porque si no hablas, entonces es cuando no aprendes; sólo se aprende haciendo errores y si no consientes los errores, pues no dejas aprender.

P: Sí muy bonito, luego en el examen, ya verás ...

S: Bueno, venga vamos a ver cuándo corregir y cuando no, qué corregir y cómo.

Análisis contrastivo

La posición del profesor P se acerca a la del análisis contrastivo que considera el error como algo intolerable y que pretendía crear un método que lo evitara. Esta corriente lingüística, que se remonta a los años 50 y que pretendió ser en su momento la panacea de la enseñanza de idiomas, en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz: «la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, afirma Lee (1968,180) es la interferencia de la lengua materna del aprendiz».

Desde un punto de vista lingüístico, este análisis se apoya en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las producciones de cada lengua, y sigue los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas
- d) Predicción de los posibles errores.

Desde un punto de vista psicolingüístico, esta corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según esos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua; dado que el aprendiz de una L2, ya tiene formados los hábitos de la L1, los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí, y por el contrario, coadyuvarán y se facilitará el aprendizaje, si esos hábitos son similares; así, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una misma función, se producirá una interferencia de la L1.

La metodología que se deduce de estos planteamientos considera el error como algo intolerable, pues puede generar hábitos incorrectos, y propone un aprendizaje sin errores a través de la repetición de baterías de frases que insisten en los puntos que se prevén como conflictivos, que de ese modo llegarían a mecanizarse (pasivamente) de forma correcta.

Los años setenta marcan el declive del Análisis Contrastivo y ello por varias razones:

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices (los porcentajes de errores por interferencia de la LM van del 3% al 33%;) (Ver en ELLIS, 1985, 29)
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del Análisis Contrastivo, sobre todo en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de la lengua;
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Análisis de errores

La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas. Sin embargo, el Análisis de Errores (AE), como corriente de investigación a la que nos referimos ahora, cambia la visión del 'error' que tanto estudiantes como profesores hemos tenido tradicionalmente. El método de trabajo del AE es también diferente: no se parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, como en el Análisis Contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendices. A partir de esas producciones se siguen los siguientes pasos (CORDER, 1981, 14-26): 1. Identificación de los 'errores' en su contexto, 2. Clasificación y descripción, 3. Explicación, buscando los mecanismos o

estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más). 4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

El cambio, o mejor, la revolución más importante de esta corriente es, sobre todo, la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino; proceso y camino que constituyen una de las grandes cuestiones sobre las que giran las investigaciones sobre el aprendizaje en general y el de las lenguas, en particular.

La fundamentación psicolingüística de estos planteamientos deriva de la aplicación a la adquisición de la L2, de las investigaciones realizadas sobre la lengua materna, a partir, sobre todo de los trabajos de N. Chomsky. Esta adquisición se piensa como un proceso creativo del niño, como la puesta en marcha de un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua dada, a partir de los datos a los que está expuesto; del mismo modo, se prevé «que algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la L1» (CORDER, op. cit, 7).

Desde el punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado la pérdida de miedo al error y a la consideración que se hacía de él casi de «como un pecado». Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas, han recogido esta actitud, incitando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica.

Interlengua

De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de «interlengua», como el sistema propio de cada uno de esos estadios. El conocimiento de la Interlengua¹ tiene su metodología privilegiada en el análisis de errores, pero no sólo, ya que en ese «sistema aproximado» existen estructuras diferentes a las de la lengua meta —las formas 'erróneas'—, pero también

¹ Esa «lengua propia del aprendiz» se conoce generalmente con el nombre de «interlengua», término que se debe a SELINKER (1972), pero que ha recibido también otras denominaciones: «competencia transitoria» (CORDER, 1967), «dialecto idiosincrásico» (CORDER, 1971), «sistema aproximado» (NEMSER, 1971), «sistema intermediario» (PORQUIER, 1974) (24). En esa diversidad terminológica se identifican fácilmente tres paradigmas:

1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.
2. La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario, inter-.
3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.

se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua; justamente el avance que supone un mayor riesgo en la producción conlleva, desde un punto de vista cuantitativo, un aumento de errores, lo que no significa retroceso sino progreso. (FERNÁNDEZ, 1988, 27-35).

Desde la perspectiva en la que nos hemos situado de «interlengua», «dialecto idiosincrásico» o «competencia transitoria» las producciones de los aprendices, tanto de la LM como de una lengua extranjera, funcionan de acuerdo con sus propias reglas y por tanto es desde ahí, desde donde deben ser evaluadas y no desde la norma de la lengua meta. En relación al lenguaje infantil, este concepto está asumido y no se piensa de un niño de tres años que habla mal cuando ya ha interiorizado, por ejemplo, el paradigma de los verbos y regulariza las formas irregulares; por el contrario, ese tipo de producciones se consideran 'normales' en esa etapa de la adquisición de la lengua. El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también, por una serie de etapas y en cada etapa, también, son 'normales' producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua meta. Por tanto, desde esa perspectiva, no sería riguroso hablar de 'errores', a no ser que se amplie o se matice la definición que dábamos al principio.

«The significance of learners' errors» es el título del clásico artículo de Corder (1967), que vino a matizar ese concepto y a señalar, al menos en la teoría, un cambio en su valoración:

«Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el que aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera» (CORDER, 1981, 7).

Por tanto, desde la misma interlengua, habría que hablar de producciones idiosincrásicas, reveladoras del proceso de adquisición de la lengua. Con todo, dado que el AE tiene una fuerte vertiente didáctica y que desde esa perspectiva, el logro se halla en la corrección, de acuerdo con la lengua meta, el término 'error' sigue vigente, aunque con una valoración positiva, no como algo desterrable, sino como un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje.

Decíamos que ese cambio en la valoración del error se produjo al menos en el plano de la teoría, porque es más dudoso que llegase al aula y alcanzase al profesor y, sobre todo, al alumno. La solidaridad léxica «cometer errores» es ilustrativa de la connotación casi delictiva que conlleva ese concepto.

Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua .

Estrategias de aprendizaje

Estrategias, mecanismos, tácticas, planes, procedimientos ... son términos que implican acción y que referidos a la adquisición-aprendizaje de las segundas lenguas suponen en el aprendiz un protagonismo activo en la apropiación de la nueva lengua. Por tal, se entienden, en términos generales, cada una de las operaciones que efectúa el que aprende una lengua, de una forma más o menos consciente, en el proceso de asimilar los datos disponibles de la forma más fácil, rápida, agradable, eficaz y transferible a nuevas situaciones (OXFORD, 1990, 8). Nuestra entrada, aquí, en este tema se realiza a través del análisis de errores, al intentar buscar la explicación de por qué se producen. Los errores, decíamos en el apartado anterior, son índices del proceso de aprendizaje; si conseguimos explicar los mecanismos que los producen estaremos en condiciones de conocer mejor cómo se aprende o se adquiere una lengua. El análisis de los errores, de su evolución y de superación, todo ello en el contexto de la producción global del aprendiz, pone de manifiesto la utilización no sólo de estrategias cognitivas, sino también metacognitivas y sociales.

Estrategias como la generalización de una regla de la lengua meta, (que produce errores de hipergeneralización) o el acudir a la LM u otra LE (lo que puede provocar interferencias) funcionan siempre en el proceso de aprendizaje. Por estadios se observan ciertas tendencias que podemos resumir así:

Estadios iniciales:

- Estrategias interlinguales: recurso directo a la LM u otra LE.
- Neutralización de oposiciones.
- Imitación de frases hechas.
- Reducción de las marcas con menos carga semántica.
- Uso de las formas menos marcadas o más usuales.
- Síntesis de lo que se pretende comunicar.
- Repeticiones que pretenden ser aclaratorias.
- Evasión e incluso abandono.

Estadios intermedios:

- Predominan las estrategias intralinguales:
 - generalizaciones de paradigmas,
 - inferencias,
 - analogía con formas próximas,

- cruces de estructuras próximas,
 - hipercorrecciones,
 - paráfrasis.
- Persisten estrategias de la etapa anterior.
 - Aumenta el riesgo y la producción
 - Parece que aumentan los errores (en relación a la producción disminuyen);
 - Aparecen o aumentan errores relacionados con estructuras más complejas y diversidad de registros.
- Estadios avanzados:
- Se consolidan la hipótesis válidas y las estrategias se acercan a las que utiliza el hablante nativo.
 - Autocorrección ante los errores fosilizables.

Veamos algunos ejemplos (tomados de FERNÁNDEZ, 1990):

Formación de palabras

Generalizaciones (no normativas), a partir de las posibilidades que ofrece el sistema. Se han asimilado los sufijos más rentables en la formación de palabras y se aplican a casos en que la norma no lo permite: *Malignosa, coloroso, felizchoso, machoso. Medical, historial (adj), ironical hospital (adj). Saltación, aterrización. Trabajero, escritero, florero (por florista), cantadero.*

Se forman verbos a partir de nombres siguiendo un modelo frecuente (cena > cenar, peine > peinar), o nombres a partir de verbos (asustar, aconsejar). Se conoce el mecanismo de la formación de palabras y los sufijos propios de cada categoría; se ignoran las reglas de la formación de verbos con el sufijo —a, a partir de nombres: *Preciar (apreciar), puntar, pacible, tormentado, asustos, aconsejos.*

Creaciones relativamente libres, que reflejan la capacidad de crear lengua a partir de los datos de que se disponen: *Avión de larga corrida, tontoría, caloroso, periodiquista, muchila, la responda, Honora Buena, pobre cita (por pobrecita), en amorar.*

Oposición Pr. Imperfecto—Perfectos

La regla que ha interiorizado el aprendiz para el uso del Pr. imperfecto va asociada al concepto de «valor durativo»; por ello las expresiones 'el día', 'toda la noche', 'las vacaciones', 'mucho', 'durante', etc. arrastran el uso de este tiempo. Se trata de un error sistemático inducido por la metodología.

«Habían tantas cosas a contar que charlábamos toda la tarde.» «No sea que no me gustaban los días que estaba allí». «Durante dos días alquilábamos dos motos». «Este verano trabajaba todos los días». «Durante las vacaciones de Navidad pasaba muy bien». «Los momias de los faraones que dominaban tanto tiempo» «Pasábamos tres largos días en el Cairo»

Para concluir este apartado sobre el significado de los errores recordamos que:

- El error no es un pecado, es un mecanismo activo necesario para aprender, es ineludible.
- Nos ayuda a entender cómo se aprende una lengua, cuáles son sus estadios, qué procesos se ponen en juego y cuál es momento en que se sitúa el aprendiz.
- Pone en evidencia fallos metodológicos que es necesario rectificar.
- Un análisis de errores cuidadoso señala cuáles son las estructuras concretas que crean problemas al aprendiz y por qué. Parece que ese análisis debería ser un requisito previo a una programación didáctica.

Tratamiento del error

Si estamos ya convencidos de que los errores son necesarios e ineludibles para aprender y de que nos ilustran sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, ¿qué hacemos en clase con ellos? ¿los dejamos? ¿los corregimos? ¿cuándo? ¿cómo? En realidad nos asomamos a un tema distinto, pero clave para el profesor, después de toda la reflexión anterior. Dada la limitación de espacio, apenas trazaremos unas líneas que sirvan de acicate para una búsqueda personal

Entran en juego ahora dos planos: 1. las diferentes clases de errores, 2. la dinámica de la misma clase. El Análisis de Errores ha puesto de relieve una división ya clásica entre: errores sistemáticos — eventuales, transitorios — fosilizables / fosilizados, colectivos — individuales. Errores sistemáticos son aquellos que se repiten en una fase determinada y que permiten observar unas ciertas regularidades subyacentes, regularidades que forman parte de la interlengua de ese estadio. Frente a éstos pueden aparecer errores eventuales que son, de alguna forma, incontrolables. Didácticamente la atención se centrará en los primeros, los sistemáticos, procurando, no sólo describir lo que ocurre, sino buscando también el mecanismo y la fuente del error para facilitar su superación.

Los errores transitorios son los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer. Si el profesor es consciente de que se trata de errores de desarrollo, será capaz de seguir más de cerca el proceso y orientar las acciones didácticas de la forma más rentable posible. Imaginemos un niño que empieza a hablar con una gramática y un léxico bastante lejano al del lenguaje adulto: a nadie se le ocurre corregirle continuamente, porque es inútil y porque no le dejaríamos ni hablar ni aprender; sabemos que si el niño interactúa en su comunidad lingüística, irá evolucionando y modificando progresivamente sus estructuras. En el aprendizaje de una L2, también se pasa por etapas semejantes, en las que el aprendiz,

a partir de los datos, va induciendo reglas, todavía parciales o demasiado generales, que se irán matizando, si la motivación por el aprendizaje y la comunicación continúan y se tiene la posibilidad de contar con un contexto lingüístico estimulante donde poder ensayar las hipótesis; la dinámica de la clase debe prever un método en el que se estimule el interés o la necesidad de comunicación, se provoque la formación de hipótesis, se provea del material y de las situaciones donde se puedan ensayar, rechazar o confirmar esas hipótesis y se ayude a la conceptualización, consolidación y recuperación de los nuevos aspectos. A pesar de todo eso, ¿corregimos o no? Si el aprendiz está intentando comunicar algo, con la atención centrada en el sentido, la corrección le pasa inadvertida, a no ser que él tenga la duda, una doble hipótesis y nuestra ayuda favorezca la confirmación de la válida; en cualquier caso, y teniendo en cuenta el resto de la clase, se puede practicar la «corrección comunicativa»: si somos uno más en la interacción, podemos intervenir como lo hacemos en una conversación normal, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una postura, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación, sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír de forma correcta una determinada estructura. En relación con la comunicación escrita, lo primero es reaccionar como interlocutores, no como correctores, sino distorsionamos el mismo proceso de aprender a escribir en la L2; luego podemos proponer una corrección, lo más interactiva posible —de forma que el alumno tenga posibilidad de plantearse la duda, buscar, etc.— y centrada en lo que se está trabajando.

Los errores fosilizables son aquellos que se repiten en fases sucesivas y que ofrecen una mayor resistencia, ya sea por la complejidad misma de la estructura, por un problema de interferencia o por cualquier otra clase de contaminación. Se suelen centrar en las oposiciones singulares de la lengua meta, cuando éstas son complejas y variables (ej: Pr. imperfecto —Pr. perfecto, uso—omisión del artículo), o cuando esa oposición es semejante a la de la LM, pero se diferencia en algún matiz, que a veces no se llega a captar (por ej. la concordancia del atributo en el grupo alemán, o en el plano léxico, la distribución de semas dentro del mismo campo semántico, cuando no es totalmente equivalente en la LM y en español: 'ir - venir'). También son campo abonado para los errores fosilizables, los puntos en que existe una fuerte polisemia, como en el de las preposiciones, o aquellos en que la interferencia de la LM es muy intensa, como en el caso de los problemas fonéticos. La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis; al mismo tiempo es necesario buscar los momentos de trabajo «posibilitador», centrado en la forma, para favorecer la adquisición con actividades apropiadas (incluso con la mecanización —lo más lúdica posible y con lenguaje e interacción auténtica) sobre las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error (por ejemplo, si el error es

«venir en» por «venir a», la práctica se centrará en esa estructura no en toda la problemática de «en» y «a»).

Los errores fosilizados, como su nombre indica son aquellos que se han fijado y no evolucionan ya; son los típicos errores de los grupos de población extranjera que se integran poco en la sociedad y que llegan a constituir una variedad de la norma estándar, o aquellos otros menos serios, que pueden aparecer involuntariamente en situaciones especiales de cansancio, nerviosismo y que el mismo autor enmienda. Estos errores no parecen corregibles y la mejor postura ante ellos es la tolerancia.

Los errores colectivos, frente a los individuales, son los que caracterizan a un grupo de alumnos, normalmente con una lengua materna común, o los que se originan por las dificultades específicas de la lengua que se aprende. Desde un punto de vista didáctico parece obvio preocuparse por los errores colectivos antes que por los individuales y no sólo por la rentabilidad cuantitativa, sino porque éstos últimos suelen desaparecer, u obedecen a razones de personalidad del alumno o algún tipo de problema específico. Otra de las causas de los errores colectivos puede residir en la misma presentación didáctica de los hechos lingüísticos. Éstos se pueden falsear al simplificarlos, o al presentarlos fuera de contexto, o al proponer nociones y excepciones excesivas.

Valoración del error

¿Existen errores de 1.^a, de 2.^a y de 3.^a? Esta es otra de las cuestiones que preocupan al profesor y en la que apenas podemos entrar ahora (FERNÁNDEZ, 1989, 30-36); proponemos una situación y dos producciones, para decidir cuál de ellas puede tener consecuencias comunicativas más graves:

En el trabajo; el obrero inmigrante se dirige al capataz o al jefe:

1. —*Oye, súbeme el sueldo*
 2. —*Por favor, ¿poder hablar?*
- Yo preguntar a usted la aumentación ...*

La primera producción es correcta gramaticalmente, pero absolutamente inadecuada en la situación y ese error tendrá seguramente consecuencias mucho más graves; si se aprende una lengua para poder utilizarla en las diferentes situaciones, el criterio de «adecuación», como vemos es mucho más importante que el de «corrección»; del mismo modo serán mas graves los errores que más distorsionen la comunicación, como los de léxico y los de organización de la oración. A estos criterios «comunicativos» se suelen sumar, desde otros puntos de vista, el de «generalidad» de la regla afectada y el de «frecuencia» y «distribución» del error.

Concluimos recordando aquello de que «errar es humano» ya que es nuestra forma de aprender; los errores son estrategias, ensayos, pasos nece-

sarios para aprender y son guiños que se nos hacen al profesor, al investigador y al mismo aprendiz para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalarnos dónde radican las dificultades reales. «Todo error es principio de otra verdad»

Referencias y selección bibliográfica básica

- BURT, M. y KIPARSKY, C. (1972): *The Gooficon. A Repair Manual for English*, Newbury House Publishers. Rowley, Massachussets.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- CHAUDRON, C. (1983): «A Descriptive Model od Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors», in *Language Learning*, 27, 1:29-46.
- DEBYSER, F., HOUIS, M. y ROJAS, C. (1967): *Grille typologique de classement des fautes*, BELC, París.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982): *Language Two*, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Development*. OUP.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman.
- FÉLIX, S. (ed.) (1980): *Second Language Development. Trend and Issues*, Gunther Narr, Tübingen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1990): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid.
- (1988): «Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas», en *Cable* 1.
- (1989): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en *Cable*, 4.
- FISIAK (ed.) (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Pergamon, Oxford.
- HENDRICKSON, J. M. (1979): «Error Analysis and Error Correction in Language Teaching», *Seameo Regional Language Centre*, 10.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for language teachers*, Univ. of Michigan Press, Ann Arbor (en español en Ed. Alcalá, Madrid, 1973).
- LAMY, A. (1976): «Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité», en *Études de Linguistique Appliquée*, 22, 118-127.
- LEE, W.: «Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching», en ALATIS (ed.): *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*, Georgetown, Univ. Washington.
- LICERAS, J. (ed.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor, Madrid.

- MANCHÓN, R. M. (1988): *Aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del aprendizaje de lenguas: estudio de la transferencia como estrategia de comunicación*. Tesis, Universidad de Murcia.
- NICKEL, G. (1978): *Error Analysis*. Hochschulverlag, Stuttgart.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Newbury House Publishers, New York.
- RICHARDS, J.: (ed) (1974): *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*, Longman.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Ánalisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», en *IRAL X* (2), 209-231.
- SVARTVIK, J.(ed) (1973): *Errata: Papers in Error Analysis*, Lund, Gleerup.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Ánalisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera (Ánalisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.
- WEINRECH, U. (1968): *Languages in Contact* (traduc. española en Ediciones La Biblioteca, U. Central de Venezuela, 1974).
- WENDEN, A., y RUBIN, J. (ed.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, New York.