

Marco de referencia para el análisis de errores

Antonio Bueno González
Facultad de Humanidades de Jaén
Universidad de Granada

1. INTRODUCCION

Es evidente la importancia que siempre se ha dado al estudio del lenguaje como una faceta profundamente ligada a la identidad de la persona. Tanto a nivel individual como social, el lenguaje se presenta como un atrayente campo de investigación.

Un aspecto concreto lo constituye el análisis de los procesos que un hablante de una lengua sigue al aprender otra distinta. Procesos en parte similares, en parte distintos a los seguidos para adquirir su lengua nativa y que son de gran interés para los que nos dedicamos a la enseñanza de una lengua extranjera.

Partimos de una diferencia esencial: la «inevitabilidad» en el caso de la lengua materna, que no se da en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Paul Meara (1984:232-235) se refiere a este punto basándose en un proyecto sobre adquisición de vocabulario destinado a contrastar algunas cuestiones psicolingüísticas que surgen en el aprendizaje de una lengua moderna y esas mismas cuestiones en los hablantes nativos. Existen diferencias importantes y fáciles de identificar.

Los estudiantes de una lengua extranjera producen respuestas que son mucho más variadas e impredecibles que las respuestas de los hablantes nativos. Estos son típicamente muy estables en las respuestas que proporcionan. Los primeros, en cambio, parecen ser muy inestables y ello hace muy difícil utilizar las asociaciones de palabras como un índice de desarrollo.

Aunque Meara se refiere específicamente a cuestiones de vocabulario, pensamos que su observación «preliminary work using this technique suggests that there are very great differences between native speakers and learners in the way their networks are structured» es perfectamente válida en sentido general y más válidas, si cabe, las referencias a unos estudios realizados con hablantes españoles que sugieren «there may be some unexpected and interesting differences between the way native speakers of English and Spanish handle words (...) syllables play a much more important role in the representation of words for Spanish speakers than is the case for English.»

A pesar de estas diferencias obvias es evidente que existen similitudes tal como señala Brumfit (1984:317). Por ello la investigación en torno a la adquisición de una segunda lengua ha seguido los pasos y la metodología empleados para estudiar la adquisición de la primera lengua y uno de los temas claves según Ellis (1985:64-68) ha sido la medida en que ambos procesos son similares o diferentes, lo que se conoce como «L2 = L1 Hypothesis». Se trata de un tema de difícil investigación pues hay una serie de factores físicos, cognitivos y afectivos motivados por la edad (se aprende la

lengua nativa de niños y generalmente la segunda o extranjera después), que crean diferencias en ambos procesos.

La conclusión parece ser que la hipótesis sólo se justifica en la medida en que no intervengan otros factores mentales y cognitivos y que hay evidencia de similitudes y diferencias, estas últimas posiblemente debidas tanto a interferencia de la lengua materna como a otros factores. En cuanto a las similitudes coincidimos con lo que dice Ellis (1985:68):

«The nature of the rules that learners construct is determined by the mental mechanisms responsible for language acquisition and use. In so far as these mechanisms are innate, L1 acquisition and SLA (second language acquisition) will proceed in the same way.»

Aprender una segunda lengua es un proceso que no está exento de altibajos y complicaciones. La posibilidad de cometer errores es evidente y esto ha llevado a muchos investigadores a tomar interés no ya sólo por el estudio de esos errores, sino por el proceso de aprendizaje en su conjunto.

2. EL ANALISIS DE ERRORES DENTRO DE LA ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA¹

Hacemos esta síntesis histórica, que a nuestro juicio es también aplicable a la adquisición de una lengua extranjera, centrándonos en dos disciplinas que más adelante compararemos en detalle: el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. El primero está basado en las teorías behavioristas de Skinner, se inició posiblemente con Fries (1945), tuvo su punto de partida destacable en 1957 con la publicación de *Linguistics Across Cultures* de Robert Lado y alcanzó gran auge en la década de los sesenta. El segundo dominó la década de los setenta. Al interés en los años sesenta por el estudio de las estructuras y el auge de los laboratorios de idiomas (época del Análisis Contrastivo) siguió en los setenta un interés por los aspectos comunicativos y funcionales del idioma, paralelo al nacimiento de las teorías y prácticas sobre Análisis de Errores, que culminaron en esa década y que son objeto de creciente interés en nuestros días.

2.1. Historia y presupuestos del Análisis de Errores

Es una disciplina que tiene una larga tradición. Nos basamos en las observaciones de Ellis (1985) y de Celce-Murcia (1985) principalmente para hacer una breve historia.

Antes de los sesenta el Análisis de Errores consistía en poco más que listas de errores «comunes» y su clasificación lingüística (e.g. French, 1949). Los objetivos de este análisis tradicional eran pedagógicos. No había ningún intento serio de definir el «error» o de tratarlo en términos psicológicos. Asimismo, a medida que crecía el entusiasmo por el Análisis Contrastivo decaía el interés por el Análisis de Errores. De acuerdo con la teoría behaviorista, la prevención de errores era más importante que su identificación. No fue hasta finales de los años sesenta cuando resurgió el interés por la

disciplina que tiene en Pit Corder su principal impulsor. Sus artículos (1967, 1971, 1974, etc.) sirvieron de cauce.

¿En qué consiste el Análisis de Errores? Básicamente en el estudio de los errores cometidos por alguien que aprende una lengua extranjera y su comparación con la lengua término. Corder (1974:125):

«The study of error is part of the investigation of the process of language learning (...). In this respect, error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning.»

Proporciona así dos tipos de información: la lingüística (tipos de errores producidos por los que aprenden una segunda lengua) y la psicolingüística (las estrategias empleadas para simplificar la tarea de aprender esa segunda lengua).

Con respecto a las estrategias comunicativas es interesante prestar atención a las que señalan Tarone et alii (1983):

- Transfer from NL
- Overgeneralization
- Prefabricated pattern
- Overelaboration
- Epenthesis (sólo a nivel fonológico)
- Avoidance:
 - a) Topic avoidance:
 - 1. Change topic
 - 2. No verbal response
 - b) Semantic avoidance
 - c) Appeal to authority:
 - 1. Ask for form
 - 2. Ask if correct
 - 3. Look it up
 - d) Paraphrase
 - e) Message abandonment
 - f) Language switch

Como puede apreciarse, algunas responden a un fenómeno de simplificación, aspecto este que otros autores, como Váradi (1980) también contemplan («generalization, approximation, circumlocution, paraphrase»).

Pit Corder (1983:16) establece una distinción entre estrategias de aprendizaje (la estrategia se incorpora a la «interlengua» del hablante) y estrategias de comunicación (utiliza la estrategia para «salir del paso», sin incorporarla a su «interlengua») y enumera las estrategias comunicativas, que coinciden en general con las citadas por Tarone. Distingue dos grupos: «adjustment or risk-avoidance strategies» y «resource expansion strategies or risk-running»:

- a) Risk-avoidance:
 - Topic avoidance
 - Message abandonment
 - Semantic avoidance

- Message reduction
- b) Risk-running:
 - Borrowing
 - Switching
 - Paraphrase or circumlocution
 - Paralinguistic devices
 - Appeal for help (la que comporta menos riesgo)

Hay que decir que en muchas ocasiones es muy difícil estar seguro de que el alumno está utilizando la estrategia de «avoidance»; parece darse en casos como la interrogativa y la subordinación, que el alumno evita en la medida de lo posible.

Por lo tanto, y en opinión de muchos investigadores, no se trata sólo del estudio de los errores, sino que es más bien todo el sistema lingüístico y los procesos y estrategias del que aprende una lengua distinta a la suya lo que se investiga.²

Los datos para esta investigación los proporciona el material, tanto oral como escrito, espontáneo y controlado que se recoge del aprendiz de una lengua.

Pit Corder (1974:128) distingue tres etapas en el Análisis de Errores:

a) *Reconocimiento*: depende básicamente de la correcta interpretación de las intenciones del que está aprendiendo una lengua extranjera:

«An apparently well-formed utterance may nevertheless be erroneous or it may be right by chance (...). The apparent grammaticality or ungrammaticality of a learner's utterance is therefore of only partial relevance for error identification.»

b) *Descripción*: es esencialmente un proceso comparativo entre la frase errónea y la reconstruida.

«Our object in error analysis is to explain error linguistically and psychologically in order to help the learner to learn.»

c) *Explicación*: entramos aquí en el campo de la psicolingüística, por qué y cómo se producen los errores.

A través de estas tres etapas y partiendo de la constatación de que todos los estudiantes de una lengua extranjera cometen errores, se trata, según Bell (1981: 171-172) de dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas:

- i) Are mistakes systematic or random?
- ii) Are there levels of seriousness, some mistakes being trivial and others being crucially important?
- iii) Are there any ways of explaining why particular mistakes occur with particular learners?
- iv) How can we set about answering these questions?

A esto habría que añadir el estudio de las diferentes causas y tipos de errores, así como de todos los factores que toman parte en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Ese es el objetivo del Análisis de Errores.

2.2. Análisis Contrastivo y Análisis de Errores³

El Análisis Contrastivo tuvo su raíz en la necesidad práctica de enseñar una segunda lengua de la manera más efectiva posible. Robert Lado (1957:9), uno de los principales impulsores, aclara:

«The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them.»

Así pues, los orígenes del Análisis Contrastivo fueron pedagógicos y surgieron en un clima estructuralista y behaviorista que dominó casi toda la década de los sesenta. Hay que distinguir, como más adelante señalaremos, dos versiones de esta disciplina: la «radical» y la «moderada».

Fries (1945) y Lado (1957), sus principales protagonistas, parten de la idea de que el aprendizaje consiste en responder a una serie de estímulos y crear unos hábitos. El aprendizaje de una lengua extranjera consistiría en cambiar los hábitos que se han adquirido en la lengua materna, ya que el concepto de «interference» es la principal causa de error. Tanta importancia se le da que se llega a la conclusión de que estudiando aquellos aspectos en los que puede existir interferencia de la lengua materna, los errores se pueden predecir y evitar, ya que el error no es ni más ni menos que la incapacidad de responder correctamente a un estímulo particular. Se trata, pues, de un estudio del error «a priori». El error debe evitarse a toda costa porque puede convertirse en un estímulo que afiance aún más el «mal hábito».

Las implicaciones metodológicas de estos supuestos se plasmaron en actividades audiolinguales del tipo estímulo-respuesta como «drills», repetición de estructuras modelo y poco vocabulario, aspectos estos que dominaron la Lingüística Aplicada hasta casi finales de los sesenta.⁴

A principios de los sesenta hubo una serie de intentos para dar validez a la hipótesis del Análisis Contrastivo. Se comprobó que muchos de los errores predichos no aparecían, mientras que había otros que no había sido posible predecir. Como resultado de esta investigación se cuestionó la importancia de la interferencia de la lengua materna, así como de las interpretaciones behavioristas. Autores como Corder, y otros más recientemente, expresaron sus reservas frente a la Lingüística Contrastiva, que cayó en crisis por varios motivos:

a) No todas las dificultades y errores pueden achacarse a influencia de la lengua materna.

b) Lo que el análisis contrastivo suponía difícil no siempre lo es en la práctica, ya que hay problemas que no tienen nada que ver ni con la lengua materna ni con la lengua término, sino que son dificultades inherentes a todo aprendizaje.

c) Los problemas puramente teóricos que plantean las comparaciones entre dos lenguas son de dudosa validez.⁵

Zobl (1984: 79-80) sintetiza las principales deficiencias del Análisis Contrastivo como sigue:

1. La hipótesis del Análisis Contrastivo no es una teoría de la adquisición de una lengua. Más bien la teoría subyacente es la transferencia, un mecanismo de aprendizaje.
2. La hipótesis contrastiva no tiene en cuenta la facilidad o dificultad inherente en la L2.
3. Es incapaz de relacionar los tipos de contraste y similitud con la dificultad del aprendizaje.

De idéntica manera se expresan Long y Sato (1984: 254-255), que señalan:

1. La hipótesis contrastiva peca por exceso en sus predicciones identificando dificultades que de hecho no surgen.
2. También peca por defecto al no identificar dificultades que sí existen.
3. Por último, no dice nada en absoluto sobre muchos otros errores en los idiolectos de hablantes de L1s que difieren grandemente.

Estos ataques se refieren a lo que se ha denominado versión «radical» del Análisis Contrastivo, representada por el propio Lado (1957), Stockwell, Bowen y Martin (1965) y Lee (1968), entre otros. Existe, además, la llamada versión «débil o moderada», que, aunque no tan criticable como la radical, presenta también sus dificultades:

«It (the contrastive analysis hypothesis) exists in strong and weak versions, the strong one arising from evidence from the availability of some kind of metatheory of CA (Contrastive Analysis) and the weak from the evidence from language interference. The strong version of the hypothesis is untenable and even the weak version creates difficulties for the linguist. Recent advances in linguistic theory have led some people to claim that the hypothesis is no longer useful in either the strong or the weak version.»

Esto lo decía Wardhaugh en 1970 (p. 123). El prestigio y la popularidad perdidos por el Análisis Contrastivo hicieron que floreciera el Análisis de Errores. Conviene, no obstante, detenernos en esta visión moderada como útil para la explicación «a posteriori» de algunos de los errores que se producen por transferencia negativa de la lengua materna. Se convierte así en un aliado válido del Análisis de Errores y establece que debe existir un grado de similitud entre L1 y L2 para que haya interferencia y que ésta no es la única causa de error.

En este sentido ha habido varios autores a partir de 1970 que han expresado los puntos positivos que pueden salvarse en un intento de hacer justicia a dicha teoría, pues no todo es desechable. Baste citar a Selinker en 1971 («A Brief Reappraisal of Contrastive Linguistics»), Berman en 1978 («Contrastive Analysis Revisited...») y, sobre todo, Abbott (1983), «El otro Lado - or come back, Robert, nearly all is forgiven». Se abren incluso nuevos campos en la investigación del aprendizaje de una segunda lengua (Markham, 1985, «Contrastive Analysis and the Future of Second Language Education»).

Las opiniones de Lado se han visto tan desacreditadas que merece la pena reconsiderar su posición. Según Abbott (1983:93-96), Lado sabía que era un lingüista descriptivo hablando de procesos psicológicos. Asumía que el Análisis Contrastivo

debía incluirse en las hipótesis sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque algunos de sus planteamientos son inadecuados («enseñar las diferencias» no es lo mismo que enseñar una lengua), él quería establecer una base firme sobre la que los lingüistas pudieran dirigir sus investigaciones en torno a las dificultades de aprendizaje de los hablantes de una determinada lengua materna.

Es quizá con respecto a la gramática y al vocabulario donde las ecuaciones simples de Lado (similitud = facilidad; diferencia = dificultad de aprendizaje) se han visto más desafiadas. Quizá Lado, un lingüista, no debería haberse aventurado a proponer lo que es realmente una hipótesis psicológica. Con todo, lo que dijo en 1957 todavía no ha sido refutado, simplemente se le han añadido algunas consideraciones.

Es cierto que las similitudes entre la lengua materna y la lengua término podrían causar al estudiante los problemas más graves (caso de los «faux amis»). Ahora bien, los que acusan a Lado de adoptar una postura predictiva-omnisciente deberían recordar que la lista de problemas que resultan de la comparación de la lengua materna y la término es sólo hipotética, pendiente de validarse posteriormente, como el mismo Lado expresó. Conectando la idea de interferencia externa (transferencia de Lado) con la interferencia interna (dentro de la misma lengua, problemas intralingüísticos) Abbott opina que funcionan de forma paralela y que deberíamos intentar establecer una serie de procedimientos para el «análisis contrastivo interno» similares a los del «análisis contrastivo externo» y que habría que utilizar ambos procedimientos para cualquier ejercicio predictivo y para las fases explicativas del Análisis de Errores. Constituye, pues, una validación de las hipótesis de Lado y demuestra la ayuda que ambas disciplinas pueden prestarse. Si alguien aún considera que son extremos, podríamos decir que una vez más aquí «los extremos se tocan» aunque, evidentemente, existen diferencias.

La versión contrastiva más radical, como hemos visto, estudia el error «a priori», mientras que según el Análisis de Errores la explicación debe hacerse «post facto» y dentro de una explicación global en torno al proceso de adquisición de una lengua extranjera, donde hay que considerar las diferencias individuales y las estrategias que se utilizan, como ya se ha dicho.

Asimismo, habrá que tener en cuenta la «Hipótesis Universal», según la cual existen unos universales lingüísticos que determinan el curso de la adquisición de una segunda lengua. Esto se conecta con la distinción de Chomsky (1965) entre «estructura profunda» y «estructura superficial». Los universales lingüísticos estarían en la «estructura profunda» e influyen en la «interlengua» de tal manera que al que aprende otra lengua le resultan más fáciles aquellos esquemas que se ajustan a universales lingüísticos. Si éstos existen en la lengua materna se puede desarrollar la «interlengua» por medio de la transferencia.⁶

Para los estructuralistas el error era un fallo que podía explicarse casi por completo haciendo referencia a los «hábitos de la lengua», mientras que para los post-estructuralistas el error es, en palabras de Bell (1981: 182) «a signpost he -the learner- is setting up as he maps his way across the alien terrain.»

Richards (1973) en «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis» señala que el concepto de transferencia de la lengua materna a la extranjera no es la única causa de error y habla de errores intralingüísticos y de desarrollo que, en muchos casos, son sistemáticos y no tienen nada que ver con la lengua materna. Además, hay que añadir que a veces esa transferencia es positiva, no siempre negativa.

Ellis (1985:40) opina que la lengua materna es un determinante importante en la adquisición de una segunda lengua, no el único ni quizá el principal, pero constituye una fuente de conocimiento útil para desenmarañar las dificultades de aprendizaje de otra lengua distinta a la suya. Cuándo y cómo se echa mano de esta fuente depende de una serie de factores psicológicos y sociolingüísticos. Y concluye diciendo:

«Perhaps the most unsatisfactory aspect of traditional Contrastive Analysis was the assumption that this influence (L1 influence) was a negative one. If SLA (Second Language Acquisition) is viewed as a developmental process, (...) then the L1 can be viewed as a contributing factor to this development, which in the course of time, as the learner's proficiency grow, will become less powerful.»

El Análisis de Errores tiene, igualmente, sus detractores, entre los que podemos citar a J. Schachter (1974) que incide, sobre todo en el hecho de que a veces el alumno puede aprovecharse de la perífrasis para *evitar* construcciones que le resultan difíciles, aspecto este que no detecta tal disciplina al centrarse casi exclusivamente en lo que el alumno hizo mal. Otras críticas, tales como que las clasificaciones son subjetivas, las explicaciones a veces vagas y que no se presta atención a los aciertos le lleva a proponer una combinación del Análisis de Errores con la versión rigurosa del Análisis Contrastivo.

C. James (1980) hace un estudio exhaustivo de éste último, al que define así:

«...a linguistic enterprise aimed at producing inverted (i.e. contrastive, not comparative) two-valued typologies (a contrastive analysis is always concerned with a pair of languages), and founded on the assumption that languages can be compared.» (p.3).

Y establece la conexión entre el Análisis Contrastivo y el de Errores, pues ambos tienen como objeto de investigación «the means whereby a monolingual learns to be bilingual.» (p.4). En el capítulo donde habla de las aplicaciones pedagógicas del estudio contrastivo, al referirse a las tradicionales («prediction, scales of difficulty, diagnosis of error») podemos ver en qué medida ambas materias pueden complementarse.

2.3. Análisis de Errores e Interlengua

Las dos disciplinas estudiadas en el apartado anterior hacen referencia a un espacio intermedio entre la lengua materna y la que se está aprendiendo, espacio inevitable, necesario y relevante por la información que proporciona para el aprendizaje. Mel'chuk (1963) lo llama «interlingua». Selinker (1969) introduce el término «interlanguage», entendiéndolo por el total de expresiones idiosincrásicas producidas en una lengua término por parte de aquel que la está aprendiendo. El concepto se acerca bastante a lo que Nemser (1971) llama «approximative system», aunque aquí el énfasis está en el carácter transitorio y dinámico de este sistema; se trata de un proceso por el que nos

acercamos a esa lengua término. Pit Corder (1973:268) habla de «idiosyncratic dialect» como «a peculiar personal code of the learner». El término hace referencia al estado intermedio ya referido o, en palabras de Corder, «the language the learner has at all points of his learning career».

La enseñanza de una lengua extranjera se considera totalmente satisfactoria cuando la «interlengua» (o «idiolecto») se aproxime al máximo a esa lengua término.

Ahora bien, este sistema lingüístico que el aprendiz tiene es, como se ha dicho, transitorio y dinámico. Es un «interlanguage continuum» en el sentido de que cada vez va adquiriendo más dificultad y complejidad. Debido a esta complejidad creciente el aprendiz de una lengua utiliza las estrategias ya referidas y se convierte así el aprendizaje en un proceso continuo de reestructuración y recreación. Se trata de «simplificar» las dificultades:

«Simplification refers to the way in which learners seek to ease the burden of learning or using a second language by controlling the number of hypotheses they try to form at any one stage of development, or by omitting grammatical and/or propositional elements in production.»

(Ellis, 1985:304)

Ahora bien, ¿dónde tiene su punto de partida la «interlengua»? Corder (1981) considera dos posibilidades: una es que el aprendiz empiece igual que el niño que aprende su propia lengua, posibilidad esta considerada improbable por él mismo.

Es lo que se ha conocido como «L2 = L1 Hypothesis», expresada de manera muy clara por H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982) en *Language Two*. Se basa en una interpretación mentalista de la adquisición de una segunda lengua y puede aplicarse en términos generales también a una lengua extranjera. Parte de la evidencia empírica de que se sigue una línea natural de desarrollo en el aprendizaje de una segunda lengua y trata de establecer en qué medida este proceso es similar al de adquisición de la lengua materna. El problema es que esta hipótesis no es fácil de investigar. La edad origina diferencias físicas, cognitivas y afectivas. Se puede decir en general que se justifica en la medida en que no implique otros atributos de la mente (Cook, 1977). En efecto, no es que se haya demostrado por completo esta hipótesis, aunque parece ser que hay procesos similares en ambos tipos de adquisición.

La otra posibilidad a la que se refería Corder es que empiece a partir de unos conocimientos elementales de gramática. Sin embargo, Ellis (1982) piensa que el punto de partida es el vocabulario que el aprendiz ha adquirido, es decir, el conocimiento que tiene de cómo comunicar un mensaje sin ayuda de la gramática. A ello se refiere Richards (1975: 71-74) en las siguientes citas que transcribimos:

«The current interest in some branches of linguistics and allied disciplines is in how humans code experience into basic semantic and conceptual units from which the basis for various modes of cognitive expression, including language, is constructed.»

Y señala que los estudios monolingüísticos han demostrado de igual forma cómo la sintaxis está subordinada al significado cuando extraemos la información recibida a través del lenguaje. Recordamos el mensaje, pero no la sintaxis con la que se comunicó.

«Language is, after all, a system for realizing a complex set of meaning relations -of deep cognitive structures- and because our experience of the world is much larger and more complex than our experience of language, the set of basic meanings from which particular languages are derived must be potentially able to incorporate a much wider range of distinctions than any one language will actually make use of.»

En este sentido, pues, los errores representan intentos de descomponer el discurso en categorías que son la realización de oraciones en ese idioma. Tanto en aprendices adultos como niños, los medios para expresar estas categorías se desarrollan antes de que se tenga un control completo de los recursos sintácticos precisos para hacer oraciones estructuralmente bien construidas:

«...Adult learner's errors, like children's errors, are generally *meaning preserving*, and both acquire word order expression of major grammatical categories before the finer details of syntax are mastered.» (el subrayado es nuestro)

Aunque existen situaciones en que se puede utilizar la «interlengua» para comunicación entre personas de una misma lengua materna que aprenden una misma lengua término, no es esto lo normal; quizá se dé en situaciones provocadas en clase y, en todo caso, siempre será un sistema exclusivo del sujeto en cuestión.

Puede llegar un momento de estabilización o «fossilización», un momento en el que ya no se aprende más, con lo cual se acaba con su carácter dinámico y continuo. Selinker (1972) observó que la mayoría de los que aprenden una segunda lengua no llegan a alcanzar una competencia total en la lengua término. Es decir, paran de aprender cuando su sistema de reglas contiene reglas distintas de las de la lengua término. Esto es lo que se conoce como «fossilización».7 Puede ocurrir porque se aparte de la lengua término o porque haya alcanzado el grado de complejidad necesario para la comunicación en la lengua término.

En cuanto a la actitud que los hablantes nativos tienen con respecto a este sistema lingüístico, «interlengua», suele ser independiente de la actitud que se tiene hacia la persona que lo habla y, en nuestra opinión, el nativo es más condescendiente y menos exigente con el aprendiz que el profesor que le está enseñando esa lengua extranjera. Esto ha sido demostrado por Salaberri (1983) con profesores nativos y lo hemos comprobado en nuestra investigación.8 Coincide este sentir con lo que expresan autores como James (1977), Bailey et alii (1976:8) y Gynan (1984:315).

El hablante nativo está más pendiente de «fluency» (que no se rompa la comunicación) que de «accuracy» (exactitud). No compartimos la afirmación de Gynan (1984) de que la actitud hacia la «interlengua» es básicamente evaluativa y no afectiva. Creemos que es justo al contrario. Esta actitud debe medirse en función de la «irritación» y «aceptabilidad» por parte del hablante nativo. De hecho en las instrucciones a los examinadores de Cambridge («First Certificate» y «Proficiency»,

prueba oral) se habla de «a reasonable degree of patience». En todo caso, «interlanguage» es una variable más, pero no la única que contribuye a la impresión que se tiene de una persona, como el propio Gynan advierte.

La «interlengua» o «idiolecto» debe considerarse parte esencial del proceso de aprendizaje, aunque sea errónea si la comparamos con la gramática de la lengua término. Podríamos comparar el aprendizaje a un procesamiento de los datos a los que el alumno se expone («input»), siendo el propio aprendizaje el proceso y la gramática de la lengua término el «output». Sin embargo, no podemos controlar al alumno como lo hacemos con un ordenador, y además hay que hacer una distinción esencial entre «input» e «intake», ya que el alumno no asimila cuanto se le da, y esto es algo que los profesores debemos tener en cuenta.⁹ En este sentido habría que señalar la diferenciación que Krashen (1982:26) hace de «acquisition» y «learning»:

«Language learning is ‘knowing about’, or ‘formal knowledge’ of a language. While acquisition is subconscious, learning is conscious.»

Desarrollamos esta definición basándonos en su obra de 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*:

«Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.» (p. 1)

En este sentido, para la adquisición no es relevante la enseñanza explícita de las reglas o la corrección de errores, sino que se basa más bien en lo que él llama «a ‘feel’ for grammaticality».

«Conscious language *learning*, on the other hand, is thought to be helped a great deal by error correction and the presentation of explicit rules.» (p. 2)

Y remite a Krashen & Seliger (1975). Incluye esta distinción dentro de lo que se ha dado en llamar «Monitor Theory» sobre adquisición de una segunda lengua por parte de un adulto. Dicha teoría plantea la hipótesis de que los adultos tienen dos sistemas independientes para desarrollar su habilidad en una segunda lengua, la adquisición subconsciente y el aprendizaje consciente; mecanismos ambos relacionados, siendo para Krashen el primero mucho más importante.

Tras hablar de la importancia de las variantes individuales en esta teoría, habla Krashen de «actitud» y «aptitud», aspectos ligados a la consecución de una segunda lengua, aunque no relacionados entre sí. Y plantea la hipótesis de que lo que se denomina «aptitud» está directamente relacionado con el «aprendizaje» consciente, mientras que la «actitud» se puede enlazar de manera más clara con la «adquisición».

El propio Krashen señala que esta distinción, «acquisition vs learning» no es nueva y cita a Corder (1967) y a Lawler y Selinker (1971:35). Estos últimos se refieren a la dicotomía en los siguientes términos:

«...two distinct types of cognitive structures: (1) those mechanisms that guide ‘automatic’ language performance ... that is, performance ... where speed and

spontaneity are crucial and the learner has no time to consciously apply linguistic mechanisms ... and (2) those mechanisms that guide puzzle- or problem-solving performance...»

La «Teoría del Monitor» difiere un poco, en el sentido de que se hacen hipótesis específicas sobre la interrelación «acquisition» y «learning» en la persona adulta.

Volviendo al tema de «interlengua» no quisiéramos terminar esta sección sin hacer referencia a una publicación monográfica que editaron en 1984 A. Davies, R. Criper y A. P. R. Howatt. En ella se recogen diversos artículos sobre el tema, de los que comentaremos algunas ideas:¹⁰

Zobl (1984:84-85) opina que una forma de estudiar la «interlengua» supone considerar dos cuestiones: el punto de partida y el estado final. Parece estar fuera de dudas que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua no comienza con una lengua materna totalmente especificada en todos sus entresijos como punto de partida. De esta forma, dice Zobl, incluso bajo la concepción más antigua de que la «interlengua» representa una sucesiva reestructuración de la lengua madre (visión esta que él no comparte) tendría que producirse una pérdida de elementos específicos de la gramática de la lengua madre para que se experimentase avance alguno en dirección a la lengua término. Se asigna, pues, un papel restringido a la influencia de la lengua materna.

Allwright (1984:204-207) apunta que los estudios sobre «interlanguage» llevan implícitas dos tareas: una de ellas descriptiva, en un intento de encontrar las mejores formas de caracterizar el desarrollo de la segunda lengua. La otra trata de estudiar los factores responsables de los descubrimientos descriptivos y los procesos por los que tales factores tienen sus efectos. Y, de cualquier manera, habría que considerar tres categorías:

1) Hay un aprendizaje que se produce de manera natural, sin que nadie dé unos pasos deliberados o planeados para avanzar. Sucede sin más.

2) Hay una auto-instrucción, donde los alumnos sí que dan pasos deliberados para promocionar su propio aprendizaje.

3) Existe, asimismo, un tipo de instrucción comúnmente concebida como instrucción formal de clase donde los alumnos se ven dirigidos y controlados por alguien que actúa de profesor y en la que típicamente delegan en ese profesor la dirección del discurso en clase.

Este discurso pedagógico en general se distingue por el control por parte de un participante con la finalidad de promocionar el aprendizaje de los demás.

M. Sharwood Smith (1984:236-239) habla de los estadios transitorios en la adquisición del «lexicon» por parte de alguien que aprende una segunda lengua. Señala que los dos fallos del enfoque clásico (una obsesión por la sintaxis y las reglas y la tendencia a desarrollar taxonomías en lugar de explicaciones) eran y, en menor medida todavía son, consecuencia del período pre-científico por el que ha pasado el estudio del léxico. Y señala una serie de puntos a tener en cuenta:

1) Ha de darse especial importancia a cómo los aprendices de una segunda lengua estructuran y reestructuran sus léxicos mentales como resultado de verse expuestos a la lengua término y utilizando los principios que tienen a su disposición.

2) Los aspectos de dicho léxico que resultan ser simplemente un léxico nativo sin las especificaciones adecuadas son los menos significativos.

3) La estructura interna del léxico de un aprendiz es interesante en sí misma independientemente de que se puedan descubrir o no las secuencias de desarrollo en dirección a una norma o conjunto de normas de la lengua término.

Ellis (1985:285) expone:

«It is a feature of IL (Interlanguage) studies that they have grown progressively less concerned with educational matters. Whereas many of the early studies were conducted by researchers recently drawn from the ranks of teachers and motivated by a desire to understand the learning process in order to improve pedagogic practice, more recently IL research has gone 'pure'. There are, of course, notable exceptions to this -in particular the works of Corder and Krashen come to mind.»

Y propone lo que llama «action research», que se basa en la idea de hacer una investigación desde dentro, en lugar de una investigación llevada a cabo por los que están fuera del aula para beneficio de los que están dentro. Su objetivo es aumentar la comprensión de los profesores con respecto a sus alumnos ayudándoles a investigar y reflexionar sobre su propia práctica, identificando elementos críticos en el proceso de aprendizaje. Se da importancia al proceso mediante el cual el profesor descubre por sí mismo cómo tiene lugar en clase el aprendizaje, mejor que extrapolarlo a raíz de estudios realizados por otras personas fuera del aula.

Brumfit (1984:322-323) habla de las implicaciones teóricas de los estudios de «interlengua» para la pedagogía de la lengua y señala una serie de áreas claves donde se necesitaría un conocimiento mucho más profundo de sus procesos para enfocar algunas cuestiones:

1) La relación entre el uso de la lengua y la ideología requiere más atención. ¿En qué medida estamos autorizados para asumir que nuestras opiniones sobre el usuario ideal de la lengua, o sobre las estrategias para el uso de la misma son universales social o individualmente?

2) Es preciso explorar más a fondo la relación entre las deficiencias de la propia lengua y el estudio de la «interlengua».

3) La relación entre descripción de la lengua y pedagogía es siempre compleja y los investigadores tendrían que plantearse de manera seria si pretenden contribuir a ambas.

Widdowson (1984:324-326) centra su atención en la validez pedagógica de los estudios de IL, de tal manera que si nos dicen lo que los alumnos hacen para desarrollar un dominio de la segunda lengua, esto proporcionará a los profesores una serie de principios para decidir las condiciones que tienen que idear para hacer cosas parecidas en clase. Y en este sentido señala:

«The aim of interlanguage studies is to specify the rules which define the language learners' interim system and how they get to be internalized, and in more recent work to indicate the variable status of these rules and the way they are constrained and used in communicative contexts.»

Empezábamos este apartado con Selinker y con él concluimos (1984:336-341) cuando habla de la necesidad de incorporar algunos universales lingüísticos en cualquier teoría de «interlanguage», así como de las estrategias que utiliza el hablante, especialmente la simplificación, y de la importancia del contexto, siempre y cuando quede bien definido y sea real e importante a nivel social y funcional para los alumnos.

3. 'ERRORS, MISTAKES, LAPSES'

Se trata de una distinción bastante útil que señaló Pit Corder (1967, 1971) entre tres tipos de «falta»: la forma gramaticalmente incorrecta («error»), la forma socialmente inapropiada («mistake») y los «deslices» («lapses»). Esta triple distinción consiste en lo siguiente:

- '*ERRORS*': son lo que podríamos llamar violaciones del código de una lengua concreta. Son propios de personas que están aprendiendo una lengua y pueden deberse a múltiples causas, siendo la ignorancia una de ellas.

Bryan Jenner (1976:21) lo sintetiza así:

«The term 'error' is taken to mean some idiosyncratic or 'un-nativelike' piece of language produced by a foreign learner. It also implies, to the Error Analyst, that this piece of language is produced regularly and systematically. Some errors are typical of groups of learners with the same mother tongue. Others are peculiar to individual students. An error is logical or 'correct' to the student (or he would not produce it), but not, usually, to the native speaker.»

En idénticos términos se expresa Bell (1981:172), parafraseando a Corder:

«An error is a sure sign that the learner has not mastered the code of the target language (...). If an error indicates faulty knowledge of the grammar of the L2, we must define the error as something which arises as a result of L2 learning and is not, therefore, to be found in the L1 user of the language.»

Norrish (1983:7) los llama «systematic deviations». Se trata, pues, de algo debido a falta de conocimiento sobre la lengua, una hipótesis incorrecta.

- '*MISTAKES*': los cometen los mismos hablantes nativos y se refieren al uso incorrecto de algo que se conoce y que se puede autocorregir si el hablante vuelve sobre lo que dijo o escribió. Se deben en más de un caso a la memoria o a la confusión. «Inconsistent deviations» en palabras de Norrish (1983:8) o de Bell (1981:172):

«...both L1 and L2 users of a language make mistakes -social gaffs of varying degrees of seriousness- but the native is far more likely to realize that his behaviour has been judged to be socially unacceptable and is also far more likely to take steps to remedy the mistake than is the L2 user.»

- '*LAPSES*': es lo que se podría denominar «deslices» en los que a menudo incurrimos en nuestra propia lengua. Así lo expresa Bell (1981:172-173):

«Since face-to-face communication is a 'real-time' activity, all speakers whether native or not make slips -or lapses as we are calling them here- and the teacher can for all practical purposes ignore them, unless they recur so frequently that the hearer becomes disturbed by them or they are not the kind of lapse commonly made by natives.»

Con todo, son muy importantes porque pueden probar aspectos interesantes sobre la formación y ejecución de nuestras expresiones. Por lo general se deben a falta de concentración, cansancio o fatiga.

Utilizando terminología de Chomsky (1965) podemos decir que la diferencia entre «error» y «mistake» hay que conectarla con la distinción «competence» y «performance»:

- '*COMPETENCE*': se trata del conocimiento que una persona tiene de una lengua. Por definición, el hablante nativo tiene un dominio perfecto de ella (gramática, léxico, fonética, etc.). La competencia del aprendiz suele ser imperfecta. Es, pues, una cuestión relacionada con el cerebro, el conocimiento de la corrección gramatical o fonética de un determinado «item».

- '*PERFORMANCE*': es lo que realmente se hace, la plasmación externa de «competence». Tiene que ver con los órganos vocales o los instrumentos de la escritura. Es lo que sucede cuando un hablante se dispone a hablar o a escribir.

Conectando esta diferencia con la ya vista de «error / mistake» podemos decir que «error» se sitúa en el terreno de «competence». Se trata de una competencia incompleta, desconocimiento de las reglas, dominio imperfecto de la lengua. Un hablante nativo difícilmente caería en ello. Por el contrario, «mistake» y «lapse» hacen referencia a «performance» (lo que realmente sucede). Nos equivocamos cuando ponemos en práctica lo que sabemos. Juegan factores físicos como falta de memoria, confusión, trabarse la lengua, etc. Y de ahí que los mismos nativos puedan producirlos. El propio hablante es capaz de corregir tal desfase entre lo que sabe y lo que hace. Autores como Hymes (1971) han criticado la posición de Chomsky ya que el concepto de «competence» parece hacer referencia a un hablante ideal y no real.

4. ANALISIS DE ERRORES Y EVALUACION

Se trata, a nuestro juicio, de dos conceptos complementarios en el sentido de que el Análisis de Errores ha de ser un elemento muy útil para la posterior evaluación del alumno. Lo entendemos en toda su complejidad, con todos los condicionamientos psicológicos y sociológicos que nos dan una visión completa de las dificultades en el arduo proceso de adquisición de una segunda lengua, y no como una mera lista de errores y su clasificación.

Bryan Jenner (1976:26) presenta el Análisis de Errores y la evaluación objetiva como dos conceptos opuestos. Según él, el primero tiene varias ventajas, ya que un test objetivo sólo puede decirnos lo que un alumno sabe en términos negativos, lo que no

sabe hacer y sólo podemos percibir de forma indirecta lo que sí sabe hacer. En esto hay gran parte de razón.

Como señala Martínez Haro (1984:16-25) estos tests objetivos pertenecen a la llamada «etapa psicométrica-estructuralista» y suponen la aplicación práctica de las teorías estructuralistas y behavioristas (Lado, 1957) que cuajaron en las «pruebas de elementos discretos», consistentes en «items» que evalúen la pronunciación, la estructura gramatical, el vocabulario y el significado cultural, así como las cuatro destrezas. Las respuestas han de asociarse a estímulos concretos y tomar la forma de hábito subconsciente y automático. Las respuestas sólo son «correctas» o «erróneas», no hay término medio, cumpliendo así las exigencias de fiabilidad y validez. En efecto, la evaluación objetiva es más fiable porque no depende por ejemplo del estado de ánimo del profesor. La validez consiste en medir justo lo que se pretende medir.

Se ignora aquí (op. cit., p. 23) el hecho de que la respuesta de un individuo ante una situación dependerá de la naturaleza y de la cantidad de reglas que haya aprendido, con lo que las respuestas son algo más que «correctas» o «erróneas». No se tiene, tampoco, en cuenta el concepto de «transitional competence» (Corder, 1975) e «interlanguage» (Selinker, 1972), que es esencialmente dinámico y que fija la finalidad de la prueba en demostrar hasta qué punto llega la «interlengua» en su grado de aproximación al sistema lingüístico del nativo.

Creemos preciso hacer estas observaciones sobre las pruebas objetivas, que quedarían incompletas si no nos referimos también a las observaciones de Munby (1968) sobre «Multiple-Choice Questioning»:

-Este tipo de preguntas pueden utilizarse de manera efectiva para entrenar la habilidad para pensar de una persona.

-A veces se ha criticado este tipo de pruebas por considerarlas demasiado simples y que no hacen pensar al alumno, ya que es fácil escoger la respuesta entre las alternativas que se dan. Sin embargo, es posible poner los «distractors» (alternativas que no son aceptables como respuesta más adecuada) tan cercanos que el alumno tenga que pensar con detenimiento antes de elegir la más adecuada, con lo que sí podemos deducir lo que sabe y lo que no en términos positivos.

-Los errores se analizan y clasifican atendiendo a las razones intelectuales, lingüísticas, o ambas que los han provocado y la confección de la prueba tendrá en cuenta estas áreas de dificultad.

-Además, la prueba no queda solamente en la elección de la mejor alternativa. Hay un seguimiento («follow-up») en el que el profesor debería concentrarse en conseguir que los alumnos se pregunten unos a otros por qué un distractor no es aceptable. El rechazo debe razonarse.

-El siguiente paso es la discusión en clase de las respuestas por grupos.

-Pueden utilizarse, asimismo, preguntas de respuesta libre, «proyectivas» (requieren la integración de la información del texto con el propio conocimiento y/o experiencia del alumno), o preguntas tipo-resumen donde se debe entrenar a los alumnos a hacer una extracción selectiva de la información para contestar a una pregunta específica.

Con todo esto creemos poder concluir diciendo que la observación de Jenner en el sentido de que un test objetivo sólo nos dice lo que el alumno sabe en términos negativos no es del todo correcta. Lo que sí es cierto es que el Análisis de Errores trata de describir y estudiar el proceso de aprendizaje y el conocimiento del alumno en un momento dado, convirtiéndose así en un aliado muy útil de la evaluación.

Asimismo, Jenner (1976:26) señala que el test objetivo enfrenta al alumno con una meta más o menos cercana, mientras que el Análisis de Errores se preocupa de los caminos que sigue la persona que está aprendiendo una lengua hasta llegar a esa meta. Estudia las razones para tratar de hacer esa meta alcanzable, todo el proceso, mientras que la evaluación objetiva concierne al «producto final».

Se trata de la oposición «product vs process» que se encuentra también presente en las investigaciones recientes sobre la lectura. Sandra Silberstein (1987:30) hace un repaso de la historia de esta destreza en los últimos veinticinco años y señala que la lectura es una destreza que sirve para procesar una información bastante compleja. Es un «proceso activo». Pero además:

«...reading must be viewed as a twofold phenomenon involving process (comprehending) and product (comprehension). The process of working through a reading task, including the mistakes and false starts this entails, is often as important in learning to read as is the production of correct responses to post facto comprehension questions. The responsibility of reading teachers, therefore, is not simply to present students with passages followed by comprehension questions. Reading tasks should be constructed that reward students as much for trying as for producing a correct response. Teachers can help students develop strategies for comprehending.»

Pensamos que en la escritura habría que actuar de forma similar, valorando tanto el intento (proceso) como el resultado más o menos exitoso (producto).

Con todo, y, volviendo a nuestra inicial comparación de Análisis de Errores y tests objetivos, hay que decir que el primero es un tanto especulativo y necesita bastante tiempo, mientras que algunos tipos de tests son más rápidos, exactos y fiables. Estas son algunas de las restricciones a las que se refiere Hammarberg (1973:34-35) cuando habla de la dificultad que supone decidir si un «item» concreto es o no error. Añade que la supuesta utilidad del Análisis de Errores para revelar al profesor los puntos de dificultad en la lengua término es una verdad a medias, ya que hay que conocer los diferentes casos y todas las variables. Aquí tiene mucho que decir la psicolingüística. Hammarberg concluye:

«Even if EA (Error Analysis) is not the adequate basis for a description of learners' difficulties that it has been believed to be, I think it has its given place in research procedure as a partial and preliminary source of information at an initial stage of investigation (...). Thus the study of errors becomes part of a cyclic experimental procedure to collect more and more specific information on target language treatment.»

La información recabada será de gran utilidad no sólo para la evaluación, sino para todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y ayudará sobremanera tanto en

la elaboración y corrección de pruebas de elementos discretos (en las que nos hemos detenido un tanto en este apartado) como en las pruebas integrales o globales (dictado, «cloze», redacción, traducción...).

5. ACTITUD FRENTE A LOS ERRORES

Las actitudes básicas con respecto a los errores parten de la distinción entre la visión behaviorista y la mentalista en torno al fenómeno lingüístico.¹¹ Ya tuvimos ocasión de referirnos a ello al hablar desde una perspectiva histórica del Análisis de Errores dentro de la adquisición de una segunda lengua. Norrish (1983:1-8) sintetiza estas dos actitudes: «errors as failure / errors as positive aids to learning.»

5.1. Valoración negativa

Es propia de la visión behaviorista y está representada por los estructuralistas y la versión radical de la Lingüística Contrastiva (Fries y Lado entre ellos). Se considera que los errores contribuyen de manera negativa en el aprendizaje. Evidencian un fracaso, una pedagogía poco efectiva, falta de control o un material que no está bien escogido. Además los errores podrían evitarse. El remedio es hacer mucha práctica, pero de una manera totalmente controlada, mediante el uso de tablas de sustitución que no dejan libertad al alumno, y de «drills» de repetición donde la posibilidad de apartarse del modelo se reduce al mínimo. Se trata, pues, de un énfasis en los aspectos mecánicos de la lengua.

A partir de aquí se elaboró toda la teoría predictiva para evitar el error por parte de la Lingüística Contrastiva, como ya hemos señalado. Estudiando los puntos de interferencia con la lengua materna el error puede evitarse y no se convierte así en un estímulo que puede crear «malos hábitos». En último extremo el error presupone que no se ha respondido correctamente al estímulo (conductismo). Cualquier tipo de libertad dada al alumno puede desembocar en error, por lo que hay que controlarle al máximo para reducir esa posibilidad.

Se ve, pues, como algo negativo y eso puede crear en el alumno una duda, un sentimiento de ridículo que le hace adoptar una postura que Stevick (1976:40) llama «defensive learning». El alumno se concentra en la forma «correcta» de lo que está intentando decir o escribir y se coartan sus posibilidades creativas.

Esta visión resulta fácil para el profesor, pero presta poca atención al alumno, cuestión esta que se ha achacado a los behavioristas, por lo que a finales de los sesenta esta teoría empezó a decaer, aunque hay que decir que muchos alumnos aprendieron satisfactoriamente con el método audiolingual.

Con todo, hay que señalar que se trata de la versión radical y que existe otra que hemos llamado «moderada». En este sentido, y al objeto de no ser parciales, véanse las observaciones que se han hecho anteriormente y, en particular, las de Abbott.

5.2. Valoración positiva

Es la más aceptada hoy y tiene que ver con la visión mentalista del fenómeno lingüístico. Se parte de la idea de que el aprendiz en muchas ocasiones comete errores,

y éstos pueden ser la señal de que se está aprendiendo algo. Es decir, una de las formas de aprender puede ser a través de los errores. Es similar a lo que ocurre con los niños pequeños cuando están aprendiendo su propia lengua, aunque hay que señalar las diferencias radicales de motivación. En más de una ocasión elaboran hipótesis (basadas en lo que han oído antes), que a veces son correctas y otras no (e.g. el caso de los verbos irregulares: «sabo», «vení») pero que de cualquier forma son positivas pues indican que están siguiendo un proceso dinámico de aprendizaje. ¡Ojalá los profesores de lenguas modernas fuésemos capaces de admirarnos de los «intentos» de nuestros alumnos con el mismo cariño y comprensión que lo hacemos ante los balbuceos de un niño pequeño! Los alumnos necesitan comprobar con el profesor si sus hipótesis son ciertas o no. Cometan errores porque sus hipótesis son en cierto modo incompletas. Están comprobando teorías y por eso esperan que se les corrija. Si no corrigiéramos a nuestros niños posiblemente no aprenderían.

Son muchos los autores que se declaran partidarios de este enfoque, considerando el error algo esencial y útil para el proceso de aprendizaje. Svartvik (1973:9) define el concepto de error de la siguiente forma:

«Error has a positive import with a function in learning strategy. Errors constitute a valuable feedback in the teaching process. We might say that it is, at least partly, by locating error that pupils learn to learn and teachers learn to teach.»

Y Pit Corder (1973:37) señala:

«When we talk about ‘errors’ ... what we are saying is that the learner is not yet a speaker of that language.»

En el mismo sentido se pronuncia Richards (1975: 71) cuando dice:

«Learner’s errors are seen as manifestations of how the learner reconstructs the syntactic and phonological rules for the realization of these conceptual sets and deep structures.»

Y cita a Strevens (1969) para quien los errores son «normal and inevitable features indicating the strategies that learners use.» (Richards, 1974:4).

Los errores pueden ser significativos y más ricos de lo que sospechamos. En esta línea está Norrish (1983:6): «the error itself *may* actually be a necessary part of learning a language.» (El subrayado es nuestro).

Esta segunda concepción de error, sin duda más atractiva y útil para la enseñanza de una lengua extranjera, no implica que no se le dé importancia a la exactitud y precisión, porque habrá veces en que el mensaje sea ininteligible, sino que se trata de ver el error como algo natural e implícito en el proceso de aprendizaje y dejar al alumno cierta libertad para expresarse, utilizando la corrección de errores como un instrumento positivo para mejorar el aprendizaje. Plantea, asimismo, el problema entre «accuracy» y «fluency», no siempre fácil de armonizar. Brumfit (1984:50-57) nos habla de esta dicotomía en los términos siguientes:

«The distinction between accuracy and fluency is essentially a methodological distinction, rather than one in psychology or linguistics. That is

to say, it is a division which may have value to teachers in decision making about the content of lessons and the distribution of time between various types of activity.» (p. 52)

Y a continuación hace algunas puntualizaciones que consideramos claves:

-De ninguna forma puede desprenderse de esta dicotomía que un uso fluido de la lengua no pueda ser preciso al mismo tiempo.

-La distinción no se refiere a lo que es bueno o malo en la enseñanza de una lengua. Ambas tienen su lugar en la pedagogía, ya que un abuso de «precisión» podría impedir el propio desarrollo de la lengua.

-La precisión puede referirse a la comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Cualquier actividad lingüística que no se lleve a cabo de la forma en que los alumnos lo harían en su propia lengua es una actividad de «precisión».

-La «calidad» del producto no tiene nada que ver con esta distinción. El enfoque en la lengua misma es una actividad de «precisión», mientras que si se utiliza la lengua término como si de la nativa se tratase tendremos una actividad de «fluidez».

La fluidez se contempla como el uso natural de la lengua, independientemente de que la comprensión o producción lingüística sea similar a la del hablante nativo. Habla Brumfit de una serie de características como la velocidad, la continuidad, la coherencia, el sentido del contexto y la creatividad. Posiblemente no se trate de habilidades puramente lingüísticas sino que se deriven de la interacción del sistema lingüístico y otras características de la personalidad. Responde a los cuatro tipos de «fluency» que, con respecto a la producción, distingue Fillmore (1979) y a los que se refiere Brumfit (op. cit.):

1. La habilidad para rellenar tiempo hablando (la calidad de lo que se dice es menos importante que la cantidad).

2. La habilidad para hablar con frases coherentes, razonadas y semánticamente densas, mostrando un dominio de los recursos sintácticos y semánticos de la lengua.

3. La habilidad para tener algo que decir en una amplia gama de contextos, sin que se trabaje la lengua con extraños o no se encuentren palabras para una situación inesperada.

4. La habilidad para ser creativo e imaginativo en el uso de la lengua.

Los extremos siempre son desechables y aquí, como en tantos otros aspectos, habrá que intentar llegar a un equilibrio entre «fluency» y «accuracy» ya que, como ha señalado Brumfit, la distinción es puramente metodológica y podemos decir que se trata de dos caras de una misma moneda. En todo caso, habrá que distinguir siempre si el registro es hablado o escrito. Aunque es evidente -y así lo señala Brumfit- que tanto en uno como en otro se encuentran presentes ambas, la primera parece primar en un registro hablado, mientras que la segunda tiene una especial importancia en un registro escrito, por quedar el mensaje impreso. Habría también que recordar lo que decía Brière (1966): «Quantity before quality in writing.»

El reciente enfoque comunicativo ha dado un giro especial al Análisis de Errores, considerando esencial que no se corte la comunicación, tanto a nivel oral como a nivel

escrito. El profesor interviene más como un interlocutor que como tal profesor y esto, dice Brumfit (1984:56-57), tiene implicaciones en nuestra actitud frente a los errores:

«Correction should have either no place, or a very minor place, in fluency work, for it normally distracts from the message, or may even be perceived as rude.»

Nic Underhill (1976) titula un artículo «It's Rude to Interrupt: Correcting Errors in Communication.» Recuérdese, asimismo, la referencia ya dada en otro lugar de Bailey et al. (1976:8): «the teacher may communicate a negative feeling to the student through correcting too much or just through general attitude.»¹²

6. TIPOS DE ERROR

Richards (1973:98) hace una triple distinción: interlingüísticos («transfer errors»), intralingüísticos («rule learning, faulty generalization, incomplete application of rules») y de desarrollo («false concepts hypothesized»). Corder (1974:131) hace referencia a la sistematicidad con que se producen y distingue entre presistemáticos, sistemáticos, postsistemáticos e impredecibles:

-*Presistemáticos*: el alumno desconoce la existencia de un sistema particular o de una regla en la lengua término; es el caso de un alumno español, en los primeros estadios de su aprendizaje de inglés que no distingue los matices temporales del «Past Simple» y el «Present Perfect».

-*Sistemáticos*: son regulares y se pueden predecir; el alumno ha descubierto una regla pero la utiliza mal (e.g. errores en el uso de las preposiciones).

-*Postsistemáticos*: el alumno produce formas correctas, pero de manera inconsistente; cuando se le pide que se corrija lo sabe hacer y sabe enunciar la regla correcta; es el caso del morfema «-s» de la tercera persona singular del Presente Simple que el alumno coloca unas veces y otras no.

-*Impredecibles*: son aspectos en los que el profesor no pensaba que pudiera cometerse error.

Paralelamente, Corder (1975:64) no se muestra satisfecho con la clasificación tradicional de errores en «omisión, adición, sustitución y orden de palabras en la frase» y propone una basada en la descripción de los diferentes niveles de lengua (ortografía o fonología, morfología o sintaxis, vocabulario) y dentro de cada nivel según los sistemas (vocálico o consonántico, tiempo, número, género o caso). Habría que relacionar estas observaciones con el concepto de «evaluación», ya que una clasificación de este tipo conllevaría la utilización de «tests de elementos discretos» (punto por punto) que está en contra de la idea de «tests globales» en boga hoy día.¹³

Dulay, Burt y Krashen (1982) en su libro *Language Two* dedican el capítulo 7 al estudio de los errores y revisan las diferentes clasificaciones de los mismos, que ellos sintetizan en cuatro apartados: a) categoría lingüística, b) estrategia superficial, c) análisis comparativo, y d) efecto comunicativo. El primero es una clasificación morfo-sintáctica en la que se establece una taxonomía, según las distintas categorías lingüísticas (pp. 148-150). Es la utilizada por Politzer y Ramírez (1973, bastante

tradicional) o Burt y Kiparsky (1972). En cuanto a la estrategia superficial distinguen «omisiones, adiciones, malformaciones de palabras o estructuras y problemas de 'word order'». En el análisis comparativo hablan de errores de desarrollo (similares a los que cometen los niños al aprender su propia lengua), interlingüísticos (similares en estructura a una frase o palabra semánticamente equivalente en su lengua materna) y ambiguos (pueden pertenecer a una u otra categoría). Bastante interesante resulta la clasificación en cuanto a su efecto comunicativo, en «globales» y «locales». Los primeros afectan a la organización general de la frase y se caracterizan por entorpecer o interrumpir la comunicación, mientras que los segundos se refieren a elementos individuales y no interrumpen la comunicación de manera significativa:

«... students must control *global* grammar in order to be easily understood while it is possible to communicate successfully without controlling *local* grammar.» (pp.192-193)

7. POSIBLES CAUSAS

Richards (1973:98 y ss.) cita las siguientes: hipergeneralización, ignorancia de las restricciones de las reglas, aplicación incompleta de las reglas y asimilación de conceptos falsos. Estas causas podrían sintetizarse en lo que Taylor (1975: 55 y ss.) llama «el uso de las estrategias de aprendizaje de hipergeneralización y transferencia».

Efectivamente, la utilización de estas dos estrategias proporcionan explicación para la mayoría de los errores que se producen. Definémoslas basándonos en Taylor (op. cit.):

Hipergeneralización:

«A process in which language learners use a syntactic rule of the target language inappropriately when they attempt to generate a novel target language utterance.»

Hay que señalar que no sólo se refiere a la sintaxis y que también puede hacer referencia a aspectos morfológicos o léxicos. El proceso conlleva tres hechos importantes:

- El alumno ha aprendido la mecánica de una regla sintáctica concreta.
- Todavía no sabe utilizarla correctamente.
- El alumno tiene un papel activo y creativo en el proceso de adquisición de una lengua distinta de la suya.

Zobl (1984:87) opina que es evidente que todos los que están aprendiendo una lengua distinta a la suya tienden a «hipergeneralizar», pero señala que no todos los casos tienen la misma importancia. En este sentido distingue entre «hipergeneralizaciones» que se producen en el campo de «languge» (lengua) (e.g. «I bringed»), que son, en cierta medida, superficiales y cuya relevancia para la naturaleza de la adquisición lingüística se ha exagerado en el pasado e «hipergeneralizaciones» que tienen lugar por debajo de ese nivel (e.g. «I am enough big to ...») y que necesitan una comparación explícita entre la lengua madre y la idiosincrasia del inglés.

Transferencia:

Transferencia lingüística de estructuras de la lengua materna a la lengua término. Zobl (1984:89) la sitúa en la periferia de la estructura lingüística. Es en esa área donde la deducción nos lleva a esperar influencia de la L1. Ahora bien, no siempre la lengua nativa juega un papel negativo. Dicho de otra forma, la transferencia puede ser positiva o negativa. Si es negativa, se llama «interferencia» y, como se ha dicho, no es la única causa de error como en algún tiempo se pensó.

En más de una ocasión la lengua materna resulta ser un elemento útil en la enseñanza de una lengua extranjera. Así sintetiza Carver (1983:88-92) los posibles usos de la L1, que rompen con la supuesta prohibición de utilizarla en la clase de idiomas:

a) A menudo es más rápido para el profesor dar la traducción de una palabra desconocida y así ahorra tiempo.

b) Para explicar las reglas.

c) Para hacer comparaciones explícitas. Es muy útil si el profesor ayuda a los alumnos a ver por qué las expresiones son incorrectas y orientarlos hacia las correctas.

d) Como preparación para la redacción escrita. En el tiempo dedicado a la preparación oral de esa redacción, el profesor anima a los alumnos a decir en su propia lengua las ideas que quieren incluir en su redacción.

e) Para presentar un «item» lingüístico antes de practicarlo.

f) En la presentación de un texto para su lectura. En este sentido los textos bilingües pueden prestar una eficaz ayuda.

g) Como una aproximación a la lectura.

h) Para dar pistas en un diálogo.

i) Para lo que se ha dado en llamar «intercambio» con un hablante de otra lengua. Se trata de una conversación en la que cada uno habla su propio idioma.

j) En «language switching», en el cual un hablante pasa alternativamente de una lengua a otra.

k) Para la evaluación.

Carver concluye que con estas observaciones no pretende abogar por el método «grammar-translation», sino que se trata más bien de posibles modificaciones a una metodología que puede ser básicamente directa, o estructuralista, o comunicativa y son una sugerencia del papel útil, aunque limitado, que la lengua nativa puede tener en la enseñanza de una lengua extranjera. De cualquier forma, este uso debe reducirse al mínimo, en beneficio de la lengua término.

En idénticos términos se expresa Urgese (1987:39-40) en su artículo «L1 as a Useful Tool in Teaching Foreign Languages». Urgese se centra básicamente en la enseñanza y evaluación de la comprensión oral. Muchos alumnos -dice- pueden entender lo que oyen, pero no saben hablar o escribir en la lengua extranjera lo suficientemente bien como para mostrar lo que han entendido. Aquí la lengua nativa puede resolver el problema. También puede ser útil la traducción de un dictado para comprobar si realmente se ha entendido. Otros usos se refieren a los ejercicios de

comprensión lectora y algunas actividades escritas del tipo «answer the question». Si se hace en la lengua término el problema es que las preguntas pueden ayudar a los alumnos a encontrar la respuesta correcta sin comprender su significado. Si utilizamos la L1 cuando formulamos las preguntas, el riesgo desaparece. Es evidente que esto puede llevarse a cabo siempre y cuando los alumnos tengan la misma lengua nativa.

Los conocimientos adquiridos en la propia lengua pueden ayudar al aprendizaje de otra, por lo que hablaríamos de «transferencia positiva». Evidentemente, al citarla como causa de error nos estamos refiriendo a una «transferencia negativa».¹⁴

A partir de las dos estrategias lingüísticas señaladas («hipergeneralización » y «transferencia») se han llevado a cabo un buen número de investigaciones y experiencias fiables, entre ellas la de Taylor (1975:55-56), muy interesante a nuestro juicio porque pretendía comprobar algunas consideraciones que nos parecen claves a la hora de iniciar un estudio sobre Análisis de Errores. Las sintetizamos a continuación:

1. Second language learners of English make errors which are not attributable to the structure of their native language.
2. Many errors can be attributed to inherent difficulties and/or irregularities in English itself.
3. Overgeneralization errors are neither random nor idiosyncratic, and they can be enumerated within a limited taxonomy of error types.
4. Transfer errors are more common among elementary adult speakers of English. Overgeneralization errors are more common among intermediate speakers.

Esta última observación, que parece bastante lógica, no siempre se cumple. Efectivamente, el alumno de nivel elemental frecuentemente echa mano de su lengua nativa para resolver los problemas que encuentra en el aprendizaje de una segunda lengua. Pero también es cierto que a nivel intermedio o avanzado la propia dificultad creciente hace que se recurra también a la transferencia de estructuras de la propia lengua. De todas formas, es cierto que la estrategia de «hipergeneralización» es muy común en este último tipo de hablantes, ya que su nivel intermedio hace que tengan ya un número suficiente de reglas de la lengua término y que traten de utilizarlas en todo momento, a veces de manera errónea.

La evidencia que Taylor da para estas observaciones se basa en una investigación llevada a cabo en el «English Language Institute» (ELI) de la Universidad de Michigan durante el otoño de 1973 con veinte alumnos hispanoamericanos de edades comprendidas entre los 17 y los 42 años, con una media de edad de 26 años, en su décimoquinta semana de un curso intensivo de inglés. Se dividieron los alumnos en dos grupos: uno elemental y otro intermedio. Con respecto a la última de las cuatro consideraciones ya referidas, Taylor (p.67) concluye:

«From the point of view of language learning, these results appear to indicate that adult learners of a second or foreign language begin relying on their ability to analogize, systematize, and regularize the target language data to which they are exposed immediately upon beginning to learn the new language. Because of their lack of familiarity with the new linguistic system, however, they also rely

extensively on their native language for support. With increased proficiency in the target language, they rely proportionately less frequently on their native language grammar, and rely more frequently on the ever-increasing knowledge of the target language, coping directly with it and overgeneralizing the rules.»

A veces, el mismo proceso educativo, la presentación del material o la actuación del profesor pueden inducir al alumno a error («teaching-induced»). Otra causa puede ser que el alumno trate de corregirse y lo haga mal («wrong self-correction»).

Norrish (1983) añade alguna otra causa como el descuido (a menudo relacionado con la falta de motivación) y distingue entre la interferencia de la lengua materna (involuntaria) y la traducción literal de la lengua materna a la lengua término (voluntaria). De cualquier forma, para él los errores son parte integrante de la creatividad en el lenguaje.

Habría que añadir también aquellos casos en los que el alumno no se expresa en modo alguno, o evita un punto en cuestión por su dificultad (estrategia de «avoidance», como ya se ha señalado), bien por ignorancia o por miedo a equivocarse.¹⁵

Hay que señalar, para terminar, que aquí se ha hablado de estrategias que el alumno utiliza y de posibles causas de error. No se trata del mismo concepto, aunque ambos están relacionados. La utilización de una estrategia concreta no siempre desemboca en error. Lo que sí es cierto es que, una vez cometido el error, para analizar sus causas será siempre muy válido recurrir a la estrategia. En ocasiones muchos autores hablan de un mismo fenómeno como estrategia y causa de error, como es el caso de «overgeneralization» y «transfer», como hemos visto. Una causa como «desconocimiento de las reglas» no responde a una estrategia determinada, sino que es un motivo de error.

8. ¿PARA QUE SIRVE EL ANALISIS DE ERRORES?

La utilidad del Análisis de Errores tradicional (desde 1940 hasta principios e incluso finales de los sesenta) era pedagógica: los errores proporcionaban la información que podía utilizarse para secuenciar los «items» que se iban a enseñar o para programar actividades de recuperación.

En este sentido la bibliografía existente giraba en torno a relaciones de errores comunes y propuestas de corrección y remedio. Se trataba de equiparar el fenómeno del Análisis de Errores a un fenómeno médico, estableciendo dos fases principales: diagnóstico y tratamiento. Una preocupación paralela era la posibilidad de predecir tales errores o dificultades y poder clasificarlos sistemáticamente y evitarlos. Se hacen incluso listas de errores que pueden ser de utilidad para el profesor en la marcha diaria de su clase. Se estudian, asimismo, las posibles causas, básicamente «interferencia» y «hábito» y se proponen soluciones.

Hay una preocupación evidente por los errores más comunes en torno a los cuales ha de centrarse la atención. Es por todo esto por lo que palabras y expresiones como «typical mistakes», «common errors», «cause», «prevention», «cure», «diagnosis», «treatment», «remedial teaching», «predictability», «prediction», «predictable», «predicting», «avoid»... aparecen con frecuencia en la bibliografía al uso.¹⁶

Fueron Carroll (1966) y Brière (1968), y a partir de ahí muchos otros, los que cayeron en la cuenta de la tremenda utilidad psicológica e incluso social que el Análisis de Errores puede tener, al darnos una serie de datos sobre los individuos que cometen estos errores.¹⁷ Corder (1973:265) señala:

«The most obvious practical use of the analysis of errors is to the teacher. Errors provide feedback, they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques, and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention.»

Pero no se limita su utilidad a este punto sino que, como el mismo Corder refiere, también es importante para la persona que está aprendiendo esa lengua y para el proceso de aprendizaje en sí. Svartvik (1973:13) sintetiza su validez de la siguiente forma:

«...it will be obvious that error analysis, in the broad sense in which it has been used here, should prove a valuable instrument in our general quest for knowledge about language acquisition processes. It is also a method with direct practical applications (...). Error analysis could improve the language teaching situation in a number of ways, for instance, by helping us

- (1) to set up a hierarchy of difficulties
- (2) to achieve a realistic ranking of teaching priorities at different levels
- (3) to objectify principles of grading, preferably in international cooperation
- (4) to produce suitable teaching materials
- (5) to revise syllabuses in a non- ad hoc manner
- (6) to construct tests which are relevant for different purposes and levels
- (7) to decompartmentalize language teaching at different levels, in particular the school and university levels.»

George (1972) y Richards (1974) opinan que puede utilizarse para investigar los distintos procesos que contribuyen al desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera. Su perspectiva (especialmente la de George) es psicolingüística.

Con la síntesis que Rod Ellis (1985:53-54) hace de la utilidad de esta disciplina concluimos:

«The most significant contribution of Error Analysis, apart from the role it played in the reassessment of the Contrastive Analysis Hypothesis, lies in its success in elevating the status of errors from undesirability to that of a guide to the inner workings of the language learning process. As a result of interlanguage theory and the evidence accumulated from Error Analysis, errors were no longer seen as 'unwanted forms' (George, 1972), but as evidence of the learner's active contribution to SLA.»

Notas

1. Nuestro enfoque es esencialmente pedagógico, por lo que esta síntesis histórica puede resultar breve dentro del amplio campo del Análisis de Errores y la Adquisición de una Segunda Lengua. Para un estudio más exhaustivo véase Linde (1990) y Bueno, Carini y Linde (en prensa).
2. Cfr. J. C. Richards & G. P. Sampson (1974) «The Study of Learner English».
3. La exposición que hace Ellis (1985:23 y ss.) nos fue de mucha utilidad.
4. Cfr., entre otros, Lotz (1960), Rosenzweig (1961), Retman (1962), Rezazadeh (1967), Wardaugh (1967) y Moulton (1968).
5. Cfr. Corder (1975) «Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition», pp. 60-61.
6. Recomendamos en este punto la lectura del capítulo 8 de Rod Ellis (1985), así como las referencias bibliográficas que él hace y que señalamos a continuación: Chomsky (1965, 1980, 1981), Greenberg (1966), Comrie (1981), White (1981), Rutherford (1982) y Cook (1985).
7. Cfr. el Glosario de Ellis (1985: 297).
8. Véase Bueno González, Carini Martínez y Linde López (en prensa), Capítulo 2, Addenda.
9. Cfr. Corder (1981).
10. Comprende los siguientes artículos:
 - Gass, S. «The empirical basis for the Universal Hypothesis in IL Studies»
 - Bialystok, E. «Strategies in IL Learning and Performance»
 - Faerch, C., «Strategies in Production and Reception Some Empirical Evidence»
 - Zobl, H. «Crosslanguage Generalizations and the Contrastive Dimension of the Interlanguage Hypothesis»
 - Kellerman, E. «The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in IL»
 - Felix, S. W. «Maturational Aspects of Universal Grammar»
 - Wode, H. «Some Theoretical Implications of L2 Acquisition on Research and the Grammar of Interlanguages»
 - Hatch, E. «Theoretical Review of Discourse and Interlanguage»
 - Allwright, R. L. «The Analysis of Discourse in Interlanguage Studies: the Pedagogical Evidence»
 - Meara, P. «The Study of Lexis in Interlanguage»
 - Lightbown, P. «The Relationship between Theory and Method in Second Language Acquisition Research»
 - Long, M. H. & C. J. Sato «Methodological Issues in Interlanguage Studies: An Interactionist Perspective»
 - Harley, B. & M. Swain «The Interlanguage of Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching»
 - Brumfit, C. «Theoretical Implications of Interlanguage Studies for Language Teaching»
 - Selinker «The Current State of IL Studies: An Attempted Critical Summary»
11. Agradecemos aquí la síntesis comparativa de ambas visiones que tuvimos ocasión de recoger de Graeme Porte en un Curso que con el título «Dealing with Errors» impartió en Granada en Enero y Febrero de 1987.

12. Ver Port-Fox & Boxer (1976) y Bueno González (en prensa).
13. Cfr. Martínez Haro (1984), en especial capítulos 2, 3 y 4.
14. En el IX Congreso Nacional de AESLA (San Sebastián, Abril 1991) tuvimos ocasión de presentar una Ponencia que con el título «El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera» desarrollaba este tema (Cfr. *Actas del IX Congreso Nacional de AESLA*, San Sebastián, pp. 161-169).
15. Remitimos a las observaciones de Tarone et alii (1983) y Corder (1983) hechas al principio sobre las estrategias empleadas para simplificar la tarea de aprender una segunda lengua.
16. Obsérvense a este respecto algunos de los títulos anteriores a 1968: *Common Errors in English: their Cause, Prevention and Cure*, «Predicting Slips of the Tongue», *Diagnosis and Treatment of Learning Difficulties*, «A discussion of Remedial Teaching and an Account of Some Attempts at it», «A Wrong Diagnosis», «The Present Status of Interference Theory», «One Thousand Verb Errors», *How to Avoid Mistakes*.
17. Sirvan en este sentido las siguientes referencias en torno a la psicolingüística: Carroll (1966), Briere (1968), Selinker (1971), Slama-Cazacu (1971), Richards (1972), O'Doherty (1973), Finocchiaro (1974), Carroll (1981), Diller (1981), Norrish (1983), Harris et alii (1986).

Referencias bibliográficas

- Abbot, G. (1983) «El otro Lado -or come back, Robert, nearly all is forgiven», *World Language English* 2/2, 93-96
- Allen, J. P. B. & S. P. CORDER (1974) (eds.) *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, London: O.U.P.
- Bailey, N. et alii (1976) «The development of wh-questions in adult second language learners», en J. Fanselow & R. Crymes (1976) (eds.) *ON TESOL '76*, Washington, D.C.: TESOL
- Bell, R. T. (1981) *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*, London: Batsford Academic and Educational Ltd
- Briere, E. J. (1968) *A Psycholinguistic Study of Phonological Interference*, The Hague: Mouton
- Brumfit, C. J. (1984a) *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge Language Teaching Library: C.U.P
- Brumfit, C. J. (1984b) «Theoretical implications of interlanguage studies», en A. Davies, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (eds.)
- Bueno González, A. (en prensa) «Facing errors», *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada: GRETA (Asociación de Profesores de Inglés de Granada)
- Bueno González, A., J. A. Carini Martínez y A. Linde López (en prensa) *Análisis de Errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad

- Burt, M. K. & C. Kiparsky (1972) *The Gooficon: a Repair Manual for English*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Carroll, J. B. (1966) «The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages», en A. Valdman (1966) (ed.)
- Carroll, J. B. (1981) «Twenty-five years of research on foreign language aptitude», en K. C. Diller (1981) (ed.)
- Celce-Murcia, M. (1985) (ed.) *Beyond Basics. Issues and Research in TESOL*, Rowley Mass.: Newbury House
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press
- Chomsky, N. (1980) «On cognitive structures and their development: a reply to Piaget», en Piatelli-Palmarini, M. (1980) (ed.)
- Chomsky, N. (1981) «Principles and parameters in syntactic theory», en N. Hornstein & D. Lightfoot (1981) (eds.)
- Comrie, B. (1981) *Language Universals and Linguistic Typology*, Oxford: Basil Blackwell
- Cook, V. (1985) «Universal grammar and second language learning», *Applied Linguistics* 6/1, 2-18
- Corder, S. P. (1967) «The significance of learners' errors», *International Review of Applied Linguistics* 4/5, 161-170
- Corder, S. P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis», *International Review of Applied Linguistics* 9, 149-159
- Corder, S. P. (1972) «Describing the learner's language», en *CILT Reports and Papers* 6, 57-64, London: Centre for Information on Language Teaching
- Corder, S. P. (1973a) «The elicitation of interlanguage», en J. Svartvik (1973) (ed.)
- Corder, S. P. (1973b) *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books Ltd
- Corder, S. P. (1974) «Error Analysis», en J. P. B. Allen & S. P. Corder (1974) (eds.)
- Corder, S. P. (1975) «Error analysis, interlanguage and second language acquisition», *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8/4 (reprinted in *Language Teaching and Linguistics: Surveys*, (1978), 60-78, Cambridge: C.U.P.)
- Corder, S. P. (1977) «Language Continua and the Interlanguage Hypothesis», en S.P. Corder & E. Roules (1977) (eds.) *Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Newchâtel (20-22 Mai 1976) The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their relation to Second Language Pedagogy*, Faculté des Letres, Neuchâtel: Librairie Doz Genève
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: O.U.P
- Corder, S. P. (1983) «Strategies of communication», en C. Faerch & G. Kasper (1983) (eds.) (originalmente publicado en Leiwo, Matti & Räsänen (1978) (eds.) *A FinLAN Vuosikirja. Publications de L'Association Finlandaise de Linguistique Appliquée*, 23, 7-12)

- Davies, A., R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (eds.) *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*, Edinburgh: Edinburgh University Press
- Diller, K. C. (1981) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Dulay, H., M. Burt & S. D. Krashen (1982) *Language Two*, New York: O.U.P
- Ellis, R. (1982) «The origins of interlanguage», *Applied Linguistics* 3, 207-223
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: O.U.P
- Faerch, C. & G. Kasper (eds.) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman
- Finocchiaro, M. (1974) *English as a Second Language: From Theory to Practice*, New York: Regents Publishing Company
- Fries, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press
- George, H. (1972) *Common Errors in Language Learning: Insights from English*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Greenberg, J. (1966) *Universals of Language*, Cambridge, Mass.: MIT Press
- Gynan, S. N. (1984) «Attitudes toward Interlanguage: what is the object of study?», *The Modern Language Journal* 68/4, 315-321
- Hammarberg, B. (1973) «The insufficiency of error analysis», en J. Svartvik (1973) (ed.)
- Harris, M. J., R. Rosenthal & S. E. Snodgrass (1986) «The effects of teacher expectations, gender and behavior on pupil academic performance and self-concept», *Journal of Educational Research* 79/3, 173:179
- Hornstein, N. & D. Lightfoot (1981) (eds.) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition*, London: Longman
- Hymes, D. (1971) *On Communicative Competence*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press
- James, C. (1977) «Judgements of error gravities», *ELT Journal* 31/2, 116-124
- James, C. (1980) *Contrastive Analysis*, London: Longman
- Jenner, B. (1976) «Error analysis: an introduction for teachers», *MET* 9/2, 21-23
- Krashen, S. D. & H. Seliger (1975) «The essential characteristics of formal instruction», *TESOL Quarterly* 9, 173-183
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan
- Lee, W. (1968) «Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching», en J. Alatis (1968) (ed.)
- Linde López, A. (1990) «Análisis de errores en las formas verbales inglesas en la producción escrita realizados por alumnos de la Universidad de Granada», Tesis Doctoral, Universidad de Granada

- Long, M. H. & Sato, C. J. (1984) «Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective», en A. Davies, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (eds.)
- Lotz, J., A. S. Abramson et alii (1960) «The perception of English stops by speakers of English, Spanish, Hungarian and Thai: a tape-cutting experiment», *Language and Speech* 3, 71-77
- Martínez Haro, R. (1984) *Evaluación de conocimientos en inglés: teoría y práctica*, Jaén
- Meara, P. (1984) «The study of lexis in interlanguage», en A. Davies, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (eds.)
- Mel'chuk, I. A. (1963) «Machine translation and linguistics», en O. S. Akhmanova et alii (1963) (eds.) *Exact Methods in Linguistic Research*, Berkeley: University of California
- Moulton, W. G. (1968) «The use of models in contrastive linguistics», en J. Alatis (1968) (ed.)
- Munby, J. (1968) *Read and Think: Training in Intensive Reading Skills*, London: Longman
- Nemser, W. (1971) «Approximative systems of foreign language learners», *IJAL* 9, 115-125
- Norrish, J. (1983) *Language Learners and their Errors*, London: Macmillan
- O'Doherty, E. F. (1973) «Social factors and second language policies», en J. W. Oller & J. C. Richards (1973) (eds.)
- Oller, J. W. & J. C. Richards (1973) (eds.) *Focus on the Learner. Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Massachusetts: Newbury House
- Politzer, R. & A. Ramírez (1973) «An error analysis of the spoken English of Mexican-American pupils in a bilingual school and a monolingual school», *Language Learning* 23/1, 39-62
- Port-Fox, J. & A. Boxer (1976) «Mistake Correction in Modern Language Teaching», *MET* 9/2
- Porte, G. (1989) «Dealing with errors», en *Actas de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, 9-11 de Junio de 1988: Asociación de Profesores de Inglés de Granada (GRETA), editadas por J. A. Martínez López y A. Ruiz Esturla
- Retman, R. (1962) «Predicting difficulties of Polish students of English and of English students of Polish from a comparison of segmental phonemes», MS Dissertation, Georgetown University
- Rezazadeh, G. I. (1967) «A comparative analysis of the structure of first grade children's oral speech in Spanish and English», PhD Dissertation, Indiana University
- Richards, J. C. (1972) «Social factors, interlanguage and language learning», *Language Learning* 22/2, 64-91

- Richards, J. C. (1973) «A non-contrastive approach to error analysis», en J. W. Oller & J. C. Richards (1973) (eds.) (también en *English Language Teaching* 25, 204-219)
- Richards, J. C. (ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman
- Richards, J. C. & G. P. Sampson (1974) «The study of learner English», en J. C. Richards (1974) (ed.)
- Richards, J. C. (1975) «The context for error analysis», en M. K. Burt & H. C. Dulay (1975) (eds.)
- Rosenzweig, M. R. (1961) «Comparisons among word-association responses in English, French, German and Italian», *American Journal of Psychology* 74, 354-360
- Rutherford, W. (1982) «Markedness in second language acquisition», *Language Learning* 32, 85-107
- Schachter, J. (1974) «An error in error analysis», *Language Learning* 24/2, 205-214
- Selinker, L. (1969) «Language transfer», *General Linguistics* 9, 67-92
- Selinker, L. (1971) «The psychologically relevant data of second language learning», en P. Pimsleur & T. Quinn (1971) (eds.)
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231
- Selinker, L. (1984) «The current state of interlanguage studies: an attempted critical summary», en A. Davies, R. Criper & A. P. R. Howatt (1984) (eds.)
- Silverstein, S. (1987) «Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction», *FORUM* 25/4, 28-35
- Slama-Cazacu, T. & D. Chitoran (1971) «Report of the working group of 'Psycholinguistic Research' stage of establishing the hierarchical system of errors», en T. Slama-Cazacu et alii (1971) (eds.) *The Romanian-English Contrastive Analysis Project*, Bucharest: Bucharest University Press
- Stevick, E. (1976) *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen & J. W. Martin (1965) *The Grammatical Structure of English and Spanish*, Chicago: University Press
- Stevens, P. (1969) «Two ways of looking at error analysis», paper given at Gesellschaft für Angewandte Linguistic Meeting, Stuttgart
- Svartvik, J. (1973) *Errata: Papers in Error Analysis*, Lund, Sweden: C.W.K. Gleerup
- Tarone, E., A. D. Cohen & G. Dumas (1983) «A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies», en C. Faerch & G. Kasper (1983) (eds.)
- Underhill, N. (1976) «It's rude to interrupt», *MET* 9/2, 13-14
- Varadi, T. (1980) «Strategies of target language learner communication; message adjustment», *International Review of Applied Linguistics* 18/1 (reprinted in C. Faerch & G. Kasper (1983) (eds.))

- Wardough, R. (1967) «Three approaches to contrastive phonological analysis», *Canadian Journal of Linguistics* 13, 3-14
- Wardough, R. (1970) «The contrastive analysis hypothesis», *TESOL Quarterly* 4, 123-130
- White, L. (1981) «The responsibility of grammatical theory to acquisitional data», en N. Hornstein & D. Lightfoot (1981) (eds.)
- Zobl, H. (1984) «Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis», en A. Davies, R. Cramer & A. P. R. Howatt (1984) (eds.)