
EL ANALISIS DE ERRORES, I: OBSERVACIONES ACERCA DEL DESARROLLO DE SU APARATO CONCEPTUAL EN LOS ULTIMOS VEINTICINCO AÑOS Y PANORAMA DEL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION (1)

Dr. JOSE LUIS G. ESCRIBANO
Departamento de Inglés.
Universidad de Oviedo

El presente trabajo responde a la preocupación que el autor siente ante el escaso grado de integración que existe entre las disciplinas lingüísticas y la práctica cotidiana de los profesores de idiomas.

Ante los espectaculares progresos realizados por la Lingüística y la Psicolingüística en los últimos años, cabría esperar que quienes se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras se sirvieran inteligentemente de esos resultados para mejorar sus métodos, programas, y materiales didácticos, y así ha sido en cierta medida, pero creemos justo decir que los avances que se han hecho en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (en lo sucesivo MELE) no están a la altura de lo que la Lingüística ha progresado en su análisis. La Lingüística y, por definición, la Lingüística Aplicada, pueden ayudar al profesor de idiomas mucho más de lo que lo han hecho hasta ahora, tal es nuestra firme convicción, y una de las áreas de más evidente e inmediata utilidad a este respecto es la que se conoce bajo los nombres de Análisis Contrastivo y Análisis de Errores (en lo sucesivo AC y AE, respectivamente) cuyas funciones de carácter profiláctico y terapéutico son bien conocidas y admitidas desde hace mucho, aunque raramente se los practica en nuestras aulas.

AC, AE y otras ramas de los estudios psicolingüísticos («contact analysis», «performance analysis», cf. Corder (1978)) tienen hoy día una gran importancia por múltiples razones. Por un lado, el cariz de las teorías lingüísticas de vanguardia las hace depender, en cuestiones tan cruciales como el status ontológico de las reglas, el correlato psíquico-físico de la competencia o las estrategias cognitivas del mecanismo de adquisición del lenguaje (en lo sucesivo MAL) de la información que esos estudios puedan aportarles. Al mismo tiempo, AC y AE siguen siendo parte utilísima de la Lingüística Aplicada y hasta la fecha lo único que en su día puede permitirnos encontrar unos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras racionales y eficaces.

Por ello es conveniente potenciar la investigación en este campo, y como sucede que quienes tienen acceso directo a los datos pertinentes (i. e., los profesores de idiomas) no suelen disponer en cambio de revistas especializadas ni de una formación lingüística que les permita abordar la tarea con garantía, hemos intentado con nuestro trabajo ofrecerle al lector no informado un panorama sucinto, pero completo y crítico, de los instrumentos conceptuales al uso en el campo de AC y AE, con sus antecedentes históricos y con los problemas más urgentes que tales conceptos plantean.

(1) Este estudio constituye la introducción teórica a otro trabajo titulado «El Análisis de Errores, y II: Aspectos de la (In)Competencia Lingüística de un Grupo de Estudiantes de Inglés de Nivel Avanzado», que aparecerá en el próximo número de AULA ABIERTA.

La historia de AC, AE y algunas otras ramas muy relacionadas ha sido contada ya magistralmente en varias ocasiones (cf. Corder (1967, 1978), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), Bouton (1976), Dirven (1976), Sah (1981), etc.). En general, como no podía por menos de ocurrir, el contenido de esas disciplinas ha venido determinado en cada momento por los tipos de Lingüística y de Psicología imperantes.

La fase inicial corresponde al AC, que se desarrolla históricamente en un ambiente intelectual de signo positivista y empiricista en el que florecen la Lingüística estructuralista y el conductismo. Fries (1945) y Lado (1957) son los dos hitos bibliográficos más significativos de esta etapa cuya aportación conceptual más sobresaliente es haber visto que la lengua puede ser entendida simultáneamente como un *sistema* (estructurado tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático, en el sentido, ya clásico, de Saussure) y como un *conjunto regulado de hábitos*. En cuanto sistema, la lengua puede ser reducida a una serie de inventarios de elementos de varios niveles (fonemas, morfemas, tagmemas, construcciones, etc.) y a un conjunto finito de «patrones» que expresan sus posibilidades combinatorias. (cf. Harris (1951)). Cada lengua supone un sistema distinto, si bien todas son analizables según los presupuestos que expresa la teoría, y es posible hacer comparaciones entre unos sistemas y otros desde numerosos puntos de vista. Lo que históricamente llamamos AC es un procedimiento de comparación sistemática de las lenguas que pretende determinar en qué se parecen y en qué difieren, dando por supuesto que, para cualquier par de lenguas (L1, L2), los nativos de L1 aprenderán fácilmente L2 en los aspectos en que hay coincidencia estructural de ambas lenguas y en cambio experimentarán dificultades de distinto grado al enfrentarse a los mecanismos en que L1 y L2 difieren.

Si tal hipótesis es correcta, y al menos parece más razonable que su contraria, del mero estudio comparado (AC) de los sistemas de L1 y L2 será posible extraer *predicciones* de evidente valor para la Metodología de la Enseñanza de las Lenguas. Ese es, muy brevemente, el contenido de la versión *fuerte* del AC clásico en su aspecto lingüístico. Recordemos, no obstante, que esos sistemas abstractos, supraindividuales, se realizan en los hablantes bajo la forma de conjuntos de *hábitos* sometidos a reglas y hay que explicar también cómo se adquieren tales hábitos. Pues bien, la Psicología del Aprendizaje en la que AC descansa es de signo conductista. Los hábitos, y entre ellos los hábitos lingüísticos, son concebidos por los conductistas como secuencias de estímulos y respuestas y en cuanto a su génesis se dice que se fijan mediante la recurrencia de las conductas implicadas y el «refuerzo», que en el caso del aprendizaje de una lengua sería el conjunto de ventajas derivables del hecho de ser entendido.

Esta concepción conductista del aprendizaje se traduce, en el ámbito de la metodología de la enseñanza de las lenguas (MELE), en el llamado método «audiolingual» y su aportación fundamental al AC/AE es el concepto de *transferencia*: los hábitos adquiridos en el curso del aprendizaje de L1, una vez llegan a la fase óptima de automatismo y mínimo esfuerzo por parte del hablante en el uso de su lengua nativa, son «transferidos» a la situación de aprendizaje de L2 provocando diversas anomalías en las áreas de la gramática, el léxico o la pronunciación en que L1 y L2 muestran propiedades estructurales divergentes. En consecuencia, el aprendizaje de L2 consiste en parte en inhibir (o «desadquirir») los hábitos de L1 y adquirir hábitos apropiados a la estructura de L2. (Cf. Fries (1945), Lado (1957)). Desde esta perspectiva es imprescindible asegurarse de que el alumno aprende bajo un riguroso control por parte del profesor y de que los errores son inmediatamente corregidos, puesto que un error es un mal hábito en potencia. Por ello, si el AC puede efectivamente predecir dónde se producirán los errores será posible diseñar materiales didácticos apropiados,

que concentren selectivamente el esfuerzo del profesor y del alumno en las áreas problemáticas de L2 y, teóricamente, en la situación docente ideal los errores ni siquiera tendrían oportunidad de aparecer, y mucho menos de consolidarse como hábitos.

Sin embargo a la hora de predecir los errores el AC resultó ser bastante poco fiable: ni todos los errores previstos se producían con una frecuencia significativa, ni, por el contrario, era capaz AC de predecir algunos errores que recurrían de modo sistemático. Además con ciertos pares de lenguas se producían unas situaciones de falta de reciprocidad que resultaban inexplicables. Todo ello llevó gradualmente a los lingüistas a abandonar la versión «fuerte» del AC en favor de una versión llamada «débil» que no aspiraba ya a predecir los errores sino tan sólo a ser capaz de «explicar» (a posteriori) las causas que los motivan. En esa versión débil, no predictiva, del AC se encuentran las raíces históricas de lo que se conoce como AE. Sah (1981) habla de AC y AE como la variante *deductiva* y la variante *inductiva* de una misma actividad, y efectivamente esa es una buena caracterización de las relaciones entre ambas disciplinas en el plano epistemológico. AE, al concentrarse a posteriori en los errores efectivamente cometidos, queda libre de las críticas a que se hacía acreedor el mucho más ambicioso AC, pero la victoria de AE, si es que existe, es una victoria pírrica, puesto que si bien es cierto que AE no hace predicciones falsas es gracias a que tampoco las hace verdaderas: AE no predice nada.

La revolución chomskiana trajo consigo una nueva Lingüística y una nueva Psicología del Aprendizaje de matiz racionalista y netamente anticonductista (cf. Chomsky (1959), Lenneberg (1967), etc.) que en el plano del aprendizaje de lenguas extranjeras se traduce en una atención preferente al sujeto y a los mecanismos psicológicos internos que le permiten adquirir unos conocimientos muy específicos sobre un objeto de enorme complejidad, cual es el lenguaje humano, y utilizarlos de modo creativo. Para Chomsky la noción clave en Lingüística no es la de «lengua» sino la de «gramática», concebida como un sistema de reglas que expresan la competencia del hablante, y por ello desde que Chomsky dirige al sector más productivo de la comunidad lingüística ya no se concibe una Lingüística disociada de un cierto tipo de Psicología y las cuestiones fundamentales para el lingüista han pasado a ser las relaciones entre las «gramáticas» y sus posibles correlatos psíquicos en la mente del usuario de la lengua y sobre todo las estrategias mediante las cuales el MAL «adquiere» la competencia.

Para el generativista, el aprendiz de una lengua L (sea L1 ó L2) y el lingüista que intenta describir un sistema lingüístico escribiendo una gramática proceden, en todo lo esencial, de modo idéntico: absorben datos, los procesan y hacen hipótesis que formulan por medio de reglas, explícitas y conscientes en el caso del lingüista y tal vez vagas y subconscientes en el del niño que adquiere su L1 o el adulto que aprende L2. En cualquier caso esas hipótesis, o reglas, puestas en funcionamiento por el hablante, producen oraciones, que unas veces son aceptadas por la comunidad y otras no, y que tienen el efecto de confirmar las hipótesis o advertir al lingüista/niño/aprendiz de L2 de que son erróneas y debe sustituirlas por otras. Nótese sin embargo que, sean erróneas o acertadas, las hipótesis son *imprescindibles*, ya que sin hipótesis no hay reglas, y no se adquiere la competencia que el hablante necesita, ni la descripción explícita de ella que el lingüista aspira a realizar es factible de otro modo.

Por tanto para el generativista el error es un aspecto natural, inevitable y necesario para que el proceso que debe producir la deseada competencia en L se desarrolle con normalidad (cf. Corder (1967, 1971), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), etc.), no es, como para los conductistas, una anomalía, ni tampoco tiene sentido tratar de eliminarlo a priori. Ello trae consigo una

nueva actitud ante los errores del alumno cuyas implicaciones pedagógicas son evidentes.

Por otra parte los generativistas y quienes siguen sus directrices han resaltado el hecho de que los errores, como el resto de la conducta lingüística del niño o del adulto durante el aprendizaje, responden siempre a un sistema de reglas subyacente (cf. Corder (1967), Corder (1971), Nemser (1971), Selinker (1972), Corder (1978), Sah (1981), Azevedo (1980), etc.) y en esa medida nos proporcionan datos inapreciables sobre la naturaleza de las hipótesis que el MAL produce y los procedimientos o «estrategias» de las que se vale para hacerlo, todo lo cual aumenta nuestra comprensión del propio MAL y en definitiva de las propiedades de las lenguas humanas. Naturalmente en las fases intermedias del proceso de adquisición de L1 / aprendizaje de L2, la «gramática» que regula la conducta lingüística del sujeto discente difiere en diversos grados de las gramáticas que expresan, respectivamente, la competencia lingüística de los nativos de L1 y L2. En el caso del niño (cf. Brown (1973)) se ha identificado al menos una fase ideográfica y una telegráfica antes de que verdaderamente se pueda afirmar que ya está utilizando los mecanismos sintácticos de la lengua, pero incluso tras la fase «telegráfica» la adquisición de L1 es un proceso gradual a lo largo del cual el niño formula sus hipótesis, las contrasta con los datos y las sustituye por otras más adecuadas. Por tanto se puede decir que en cada momento el niño tiene una «gramática» distinta y cabe imaginarse el aprendizaje de L1 como una sucesión $G_0, G_1, G_2, G_3 \dots G_n$ que tiende a G (siendo G la gramática que expresa la competencia del adulto y $G_0, G_1, G_2, G_3 \dots G_n$ las que caracterizan a los sucesivos «estados de Lengua» que hemos decidido aislar). En otras palabras, el psicolingüista describe el proceso de aprendizaje de L1 mediante el mismo aparato conceptual que sirve para expresar la evolución diacrónica de las lenguas: el equivalente a la Historia de la Lengua en Psicolingüística es el estudio «longitudinal» del desarrollo de la competencia.

En lo que respecta al caso del adulto que aprende L2, mientras los conductistas lo ven totalmente diferente al del niño (aunque no sea más que porque el adulto debe enfrentarse al problema de la transferencia), los generativistas en cambio niegan que haya ninguna diferencia sustancial entre un proceso y otro (cf. Ritchie (1967), Oller (1972), Dulay & Burt (1974), Walsh & Diller (1978)).

El mecanismo que produce las hipótesis (y eventualmente las reglas) es, lógicamente, el mismo, se dice, y también debe serlo el procedimiento de falsación (o verificación, según qué tipo de epistemología se adopte). En cuanto al desarrollo del aprendizaje, también el adulto arranca de un punto O en el que no conoce en absoluto las peculiaridades de L2 y a medida que su experiencia se lo permite va construyendo sistemas de hipótesis y reglas (i.e., «gramáticas») cada uno de los cuales expresa la naturaleza de su competencia en L2 en un punto dado del proceso de aprendizaje. Si éste se desarrolla con normalidad, esas sucesivas gramáticas tienen que aproximarse a la del nativo adulto y en algunos casos llega un momento en que una de ellas se identifica con ella (bilingüismo), pero lo normal es que el aprendizaje se «detenga» en un estado de lengua más o menos próximo al límite deseado. Se dice entonces que empieza la fase de «fossilización» (Selinker (1972)). Naturalmente uno de los objetivos de cualquier método de enseñanza de lenguas es retrasar lo más posible el comienzo de la fase de fossilización.

Pues bien, esas gramáticas $G_1, G_2, \dots G_n$, que sucesivamente usa y rechaza el aprendiz de L2, han venido siendo objeto del mayor interés para lingüistas, psicolingüistas y profesores de lenguas y han recibido diversas denominaciones: Selinker (1972) y más recientemente Meriö (1978) hablan de «interlenguajes»; Nemser (1971) y muchos otros lingüistas, últimamente Athialy (1980), prefieren el término «approximative systems»; Corder, por su parte, ha propuesto los de

«transitional competence» (cf. Corder (1967, 1971, 1973, 1978)) e «idiosyncratic dialect» (Corder (1971)).

Se trata de conceptos parecidos y su contenido sustantivo es aún tan indeterminado que prácticamente son intercambiables. Sin embargo no deja de haber ciertas «presuposiciones» no compartidas por quienes usan uno u otro. El término «interlanguage», por ejemplo, alude al carácter «intermedio» (entre L1 y L2) que según Selinker caracteriza a las gramáticas del aprendiz y es porque supone que al comienzo del proceso la gramática que el aprendiz posee es en su mayor parte L1 y sólo en ciertos aspectos L2, si bien en el curso del aprendizaje las proporciones van invirtiéndose (o, lo que es igual, disminuye gradualmente la importancia de la transferencia de L1 a L2). En cambio el concepto de «sistema aproximativo» no presupone nada sobre L1. Se dice tan sólo que G_1 «tiende a» GL_2 . En cuanto a los términos propuestos por Corder, resaltan el carácter idiosincrático de cada gramática o estado de lengua per se, sin hacer referencia a los posibles términos «a quo» y «ad quem». La «gramática» que construye cada sujeto, se viene a decir con ello, es un sistema absolutamente sui generis que en consecuencia debe ser descrito independientemente de L1 y L2.

No obstante, sea cual sea el término que se utilice, el concepto a que se hace referencia es un sistema abstracto, idealizado, expresable mediante reglas como las que suelen formular los generativistas en sus gramáticas, pero naturalmente la distinción chomskiana entre «competencia» y «actuación» (cf. Chomsky (1965)) es tan pertinente en el caso del aprendiz de L2 como en el del nativo que se sirve de su L1. Si el usuario normal de una lengua está sujeto a la acción de determinados factores psicológicos y ambientales que interfieren con el funcionamiento de las reglas de la competencia, el aprendiz de L2 sufre además las tensiones que crea su propia inseguridad ante una lengua ajena, y eso cuando no hay riesgo de sanción académica, que cuando lo hay la tensión puede llegar a tal extremo que el funcionamiento normal de la competencia se interrumpa por completo. Por lo tanto los generativistas distinguen al menos entre *errores de competencia* y *errores de actuación*. Los primeros tienen carácter sistemático (i.e., obedecen a reglas inadecuadas) y los llamaremos *errores* propiamente dichos. Los segundos, en cambio, no obedecen a reglas, tienen carácter accidental, son identificados, en general, de modo inmediato por el hablante y, siguiendo a Corder, suele llamárseles «lapses» o «mistakes».

La oposición entre errores y lapsos, sin embargo, sólo prevé las dos situaciones extremas, (a) que el alumno no «posea» aún una determinada regla de L2, o (b) que haya alguna perturbación externa. ¿Qué diremos que ocurre entonces cuando las reglas actúan de modo correcto pero intermitentemente, dando lugar a oraciones bien y mal formadas en proporciones variables pero sin que sea posible predecir qué sucederá en cada caso concreto? Para solucionar este problema, tan familiar en los trabajos de Sociolingüística, Jain (1974) introduce una triple distinción entre (1) errores sistemáticos, (2) errores no-sistemáticos, y (3) errores a-sistemáticos. (1) y (2) corresponden, respectivamente, a los «errors» y «lapses» de Corder (1967, 1971, 1973, etc.). En cuanto a los errores a-sistemáticos, resultan, según Jain, de la aplicación por parte del alumno de reglas aún no consolidadas como tales, es decir, propiamente hipótesis sin confirmar.

La tricotomía de Jain expresa muy bien el carácter dinámico y esencialmente inestable de los sistemas aproximativos y supone un correctivo a la tendencia a idealizar excesivamente las situaciones. Al mismo tiempo hace entrar al lingüista en la dialéctica de lo continuo y lo discreto y complica enormemente su labor ya que para expresar la naturaleza de una competencia inestable no tiene más remedio que recurrir a reglas probabilísticas. No obstante, suponiendo que no sea absolutamente indispensable expresar los valores cuantitativos de las

reglas, la tricotomía puede ser utilizada de un modo informal, con lo que nuestro aparato descriptivo se hace más flexible y nos permite entender por qué un mismo hablante aplica en unos casos una regla correctamente y en otros no, problema francamente espinoso cuando sólo se distingue entre errores y lapsos, porque nos vemos obligados a interpretar como lapsos todas las fluctuaciones, posiblemente sobrestimando con ello los conocimientos del aprendiz.

En términos generales, podríamos decir que el marco conceptual generativista que acabamos de esbozar es el que hoy día utilizan casi todos los investigadores que trabajan en AC/AE. En esto la situación actual del campo no hace más que reflejar lo más esencial del ambiente que reina en las principales ciencias de las que se nutren AC y AE, a saber, la Lingüística y la Psicología. Por tanto, superficialmente al menos, parece que el paso de la fase AC a la fase AE es un mero reflejo secundario del cambio de «paradigma» en Lingüística y Psicología. Las relaciones entre AC y AE serían, según esto, paralelas a las que hay entre la lingüística taxonómica de los estructuralistas y la gramática generativa transformacional, o a las que existen entre la psicología conductista y las tendencias psicológicas racionalistas que predominan en la actualidad.

Siendo así podríamos obtener un panorama más coherente de la evolución de estas cuestiones diciendo que alrededor de 1958 el bloque constituido por la Psicología Conductista, la Lingüística Estructural Taxonómica y el Análisis Contrastivo fue desposeído de su hegemonía intelectual, y condenado a extinguirse lentamente, por la eclosión de otro «bloque» de conocimientos constituido por la Psicología Racionalista, la Lingüística Chomskiana y el Análisis de Errores. Tal eclosión sería lo que Kuhn llamaba un cambio de «paradigma».

Evidentemente hay afinidades muy significativas entre, digamos, la Psicología del Aprendizaje conductista y la Lingüística Estructural, o entre ésta última y el AC, como también las hay entre la explicación racionalista del conocimiento y la teoría lingüística de los generativistas, o entre cualquiera de estas dos y el AE. Sin embargo sólo es posible explicar la historia intelectual en términos de sustitución de bloques o paradigmas a costa de grandes simplificaciones y hasta inexactitudes.

En primer lugar estaríamos falseando la Historia si dijéramos que en 1958 se extingue la Lingüística Estructural para dejar paso a la GGT, o que en 1959 la reseña que Chomsky hace del libro de Skinner (1959) marca el comienzo de la Era Racionalista. La prueba es que sigue habiendo una Lingüística Estructural y que la polémica Chomsky/Skinner resucita aún de vez en cuando (cf. Bayés et al. (1977)). En cuanto a la supuesta sustitución del AC por el AE en la década de los sesenta, tampoco hay tal cosa, sino más bien una coexistencia paralela de ambos tipos de estudio y unas complejas relaciones de toda índole (cf. Van Buren (1974), Bouton (1976), Dirven (1976), Corder (1978), Nöth (1979), Esser (1980), Sah (1981)).

Pero la explicación Kuhniana no sería simplemente falsa a las contingencias de la Historia, sino también, lo que es mucho más grave, a la sustancia lógica de las relaciones que efectivamente han existido entre Lingüística, Psicología y AC/AE en el último cuarto de siglo. Veamos. El problema fundamental, a nuestro entender, es que la supuesta dialéctica de los paradigmas sólo explica la evolución histórica de las ciencias a base de postular «solidaridades» (en el sentido hjelmsleviano) allí donde sólo existen en realidad «constelaciones» de prácticas científicas, más o menos condicionadas por las circunstancias históricas, pero en ningún caso ligadas por necesidades «lógicas» inherentes a su propia estructura conceptual.

Esta estrategia intelectual de buscar la coherencia de la necesidad lógica donde, si acaso, hay mera compatibilidad entre unas y otras partes de un todo es un fenómeno frecuentísimo no sólo en el plano de las relaciones entre las

ciencias sino también, dentro de cada ciencia, a la hora de construir teorías, explicaciones o metalenguajes de todo tipo. Por supuesto no vamos a caer en la ingenuidad de suponer que todo es «traducible» entre unas teorías y otras. A menudo, por el contrario, es imposible trasponer ni siquiera un sólo término de una concepción a otra, lo cual es perfectamente natural dado el carácter convencional de las construcciones teóricas. Nos referimos simplemente a que la explicación de la evolución de las ciencias en términos de «paradigmas» se sostiene únicamente gracias a simplificaciones tajantes que desfiguran por completo las relaciones entre las teorías, y al hecho, paralelo, aunque de distinto nivel, de que la fragmentación de la comunidad científica en «escuelas» y «facciones» de diversa naturaleza ha contribuido a difundir la impresión, patente en múltiples manuales e historias de la Lingüística, de que hay «solidaridad» donde no hay más que «constelación». La afiliación a una «escuela» suele llevar consigo la obligación de suscribir en su totalidad el correspondiente «credo», como si todas sus partes estuvieran igual de integradas en un todo orgánico, y a veces el credo aspira a una coherencia tal que llega a elegirle al afiliado su Epistemología, su Psicología, su Teoría del Aprendizaje y muchas otras cosas muy indirectamente relacionadas. Se crean así «pseudo-incompatibilidades» entre cosas perfectamente compatibles y también relaciones de implicación entre aspectos que en el mejor de los casos se toleran mutuamente.

Las relaciones de AC y AE entre sí y respecto a la Lingüística y la Psicología que los nutren de conceptos han sido objeto de simplificaciones como las que estamos comentando: partiendo del puro hecho histórico de la concurrencia cronológica de la Lingüística Estructuralista, la Psicología del Aprendizaje Conductista y el Análisis Contrastivo, por un lado, y de la Gramática Generativa, la Psicología Racionalista y el Análisis de Errores por otro, se ha querido concebir la evolución de esas disciplinas desde finales de la década de los cincuenta como si un «bloque» o «paradigma» hubiera reemplazado al otro. De ahí afirmaciones como las que antes comentábamos como favoritas de los manuales y las historias de la Lingüística.

Las cosas son muy distintas en la realidad: no hay interdependencias entre los miembros de cada «bloque» ni tampoco incompatibilidades globales entre un bloque y otro. No es cierto que el AC «implique» o «exija» una Lingüística de tipo estructuralista o «taxonómico», ni que la Lingüística taxonómica de Harris, por ejemplo, requiera una base psicológica como la conciben los conductistas (ni viceversa), ni que el AE implique una psicología del aprendizaje de matiz racionalista, ni que la GGT deba ir necesariamente asociada a tal Psicología. Al contrario, es perfectamente pensable una explicación de la adquisición del lenguaje de tono conductista que se apoye sobre los datos empíricos del AE y se exprese formalmente mediante un sistema de reglas de reescritura y transformación; asimismo no hay nada que impida la colaboración armónica de la GGT y el AC, ni la de la Lingüística estructuralista y el AE, etc.

Lo cierto es que ha habido estudios de AC inspirados por la GGT, que sigue habiendo AE fundado en gramáticas «taxonómicas» y en teorías del aprendizaje de cariz conductista, y así sucesivamente. Es más, una gran parte de las afirmaciones que suelen hacerse en los manuales para comparar las teorías son triviales o falsas. Por ejemplo es falso decir que la Lingüística estructuralista es taxonómica y la GGT no. Ambas son taxonómicas, aunque de distinto modo. Tampoco tiene el menor sentido decir que para la Lingüística Estructuralista y la Psicología Conductista el lenguaje es un conjunto de hábitos, mientras que para la GGT y la Psicología Racionalista es un sistema de reglas, ni oponer a los «patterns» de los estructuralistas las reglas de los generativistas, ni decir cosas como que los «patterns» son incapaces de reflejar el aspecto creativo del uso del lenguaje. Todas esas diferencias son casi siempre falaces, o cuestiones de terminología.

Con esto no pretendemos decir que no haya diferencias reales, importantes, entre unos enfoques y otros, sino sólo que esas diferencias no están en donde se dice. Un sistema de hábitos puede ser formalizado, en principio, indistintamente por medio de una gramática estructuralista o una generativista. Nada impide, por otra parte, a los hábitos ser «recursivos», ni hay diferencia sustancial alguna entre un «pattern» y una regla de rescritura, ni entre una permutación controlada y una transformación... Por otro lado hay que distinguir cuidadosamente entre la competencia, independientemente de cómo sea formalizada, y los procedimientos psicológicos que conducen al organismo a su adquisición. A priori no hay inconveniente alguno en que un sistema de reglas, i.e. una gramática como la que los generativistas creen que posee el hablante, sea adquirida del modo en que los conductistas suponen, ni tampoco es inconcebible que los hábitos se formaran siguiendo un esquema genéticamente determinado, por tanto hay que prevenirse contra ese tipo de simplificaciones.

Otra cosa es que haya razones *empíricas* que permitan decir que el hablante no puede haber adquirido su competencia lingüística por mera inducción con fijación de hábitos por medio del refuerzo, o que se pueda comprobar que la representación psíquico-física de la competencia reúne tales características que es mejor (más exacto, más económico, más elegante...) formularla mediante un sistema de *reglas* del tipo S→NP AUX VP o «move *a*» que por medio de un inventario jerarquizado de modelos de oración como S-V-O, v-S-V-O, S-V-Oi-Od, o bien NP-V-NP, NP-V-NP-P-NP, etc. Las investigaciones de los últimos veinticinco años han proporcionado a los psicólogos y a los lingüistas ciertas evidencias empíricas de que la explicación conductista es insuficiente y de que las reglas son preferibles a los patterns, y en esa medida está justificada la hegemonía intelectual de Racionalistas y Generativistas, pero no hay que confundir las cuestiones empíricas con los problemas de formalización, ni la Historia con la Lógica.

Teniendo en cuenta lo que precede ya podemos volver al punto central de las relaciones entre AC y AE y en particular a la cuestión de la evaluación de las aportaciones de la «revolución» chomskiana a nuestra comprensión de la naturaleza de los errores y de las causas que los provocan. Pues bien, en su forma extrema, cuando los investigadores aspiran a esa malentendida coherencia del paradigma, la doctrina del generativismo-«cum»-racionalismo les lleva a afirmar que el aprendizaje de L2 es un proceso idéntico al de adquisición de L1 y a *negar que la interferencia o transferencia negativa juegue el menor papel*. El mecanismo de adquisición del lenguaje del aprendiz vuelve a funcionar construyendo hipótesis pero lo hace por así decir «desde cero», no hay transferencia o proyección de los hábitos adquiridos para L1 sobre L2.

Esta posición extrema es más bien rara. Tal vez se encuentre únicamente en los generativistas más acérrimos, como Ritchie (1967) o Dulay & Burt (1974). El aceptarla implica que los errores de competencia que el lingüista o el profesor detectan en el aprendiz de L2 se deben a las características (dificultad, redundancia, imprecisión, etc.) del sistema de L2 o a ciertas variables que influyen en la situación de aprendizaje, pero nunca a la naturaleza de la lengua materna del aprendiz (L1). Evidencia convincente en favor de esta hipótesis sería (a) que el niño y el adulto cometieran los mismos errores al adquirir y aprender, respectivamente, una misma lengua L, (b) que ambos procesos atravesasen las mismas fases y en el mismo orden, y (c) que (b) reflejase de modo sistemático la estructura de una gramática generativa, es decir que las reglas de la competencia fueran adquiridas en el mismo orden en que son enumeradas en la gramática, i. e. primero las reglas categoriales y luego las transformaciones, en el orden que les corresponda. Por la forma en que Dulay & Burt presentan la cuestión se entiende que esas tres condiciones serían suficientes para considerar su hipóte-

sis de L1 = L2 válida. Lo que no sabemos es si la ausencia de alguno de esos requisitos basta para considerarla refutada. Lo cierto es que al final de su trabajo aceptan la hipótesis L1 = L2 como pieza clave de su programa de investigación pero en nuestra opinión lo hacen más bien por su propia predisposición (i. e., por esa aspiración a la coherencia del paradigma que antes comentábamos) que por lo que efectivamente cabe deducir de la evidencia que presentan.

En primer lugar, Dulay & Burt no reconocen la existencia de errores debidos a interferencia de L1. Hablan únicamente de «interference-like goofs», y su clasificación de los errores contiene una pequeña sección así denominada. Además hay otros tres tipos: «developmental goofs», en el sentido de Richards (1971), «ambiguous goofs» y «unique goofs». Puesto que los errores «ambiguos» y «únicos» no pesan ni a un lado ni a otro de la balanza, parece que la cuestión de si el niño y el adulto producen o no los mismos errores ante una lengua L podrá zanjarse en el momento en que se demuestre que a) los errores del tipo «interference-like» no son realmente errores de interferencia de L1, 2) que tampoco son debidos a interferencia los errores clasificados como «ambiguos» y «únicos», 3) que los errores que aparecen bajo el epígrafe de «developmental errors» efectivamente se deben sólo a tensiones presentes en L2, y 4) que también se deben a esas tensiones características de L2 los errores provisionalmente etiquetados como «interference-like», «ambiguous» y «unique», puesto que no hay ninguna otra fuente de errores accesible al aprendiz ni al niño.

Pues bien, el análisis de Dulay & Burt, aparte de no explicarnos los criterios por los cuales ha sido encasillado cada uno de los ejemplos y de ser extremadamente tendencioso, como bien señala recientemente Abbott (1980), no consigue demostrar ninguna de esas cosas. No es ya solamente que las razones que aducen como posibles causas de los «interference-like goofs» en la estructura de L2 no resultan convincentes, sino que los errores presentados como «ambiguos» y al menos uno de los seis clasificados como «únicos» serían automáticamente reclasificados como errores de interferencia por cualquier investigador que no tuviese ideas preconcebidas al respecto. Pero aún hay más: de los diez ejemplos que Dulay & Burt ofrecen de «developmental error», cinco al menos son muy probablemente debidos a interferencia del castellano (L1 en el caso que estudian Dulay & Burt). Finalmente, por supuesto no se intenta siquiera explicar qué aspectos de L2 podrían motivar los errores «ambiguos» y «únicos». Por tanto, sobre datos y análisis como los que nuestros autores presentan no sólo es imposible refutar la tesis de que la transferencia de L1 juega su papel en la génesis de los errores sino que por el contrario hay que darla por confirmada y añadir que es, o parece ser, el factor predominante, y lo que queda en entredicho es si efectivamente se puede hablar de «developmental errors». Como ya hemos dicho, Dulay & Burt no justifican adecuadamente su clasificación, pero si los argumentos son como el que les sirve para deshacerse de errores (según los autores) del tipo «interference-like» como *She's putting hers clothes on* y *I know to do all that* francamente su tesis va a quedar bien poco demostrada. Efectivamente, decir que en el primer caso el hispanohablante que aprende inglés puede estar generalizando la estructura inglesa que encontramos en *John's house* o *It's hers* (cuando el aprendiz tiene en su lengua nativa *Ella se está poniendo sus ropas*) y que en el caso de *I know to do all that* el error deriva de la existencia en inglés de oraciones muy frecuentes que tienen esa forma con verbos como *want* (cuando el hispanohablante tiene en su L1 *Yo sé hacer todo eso*) es francamente ridículo. Con ese tipo de argumentación se puede probar cualquier cosa. ¿Cómo demostrar, ante un error de subcategorización del verbo, pongamos por caso, que los autores no tienen razón al atribuirlo a interferencia de L2 si al ser el número de tipos de complementación del verbo muy reducido, *necesariamente* habrá en la lengua, no uno, sino docenas de verbos de uso frecuente que

aceptan la construcción que el aprendiz ha utilizado, erróneamente esta vez, con un verbo x?

Y pasaría lo mismo con todo tipo de errores. ¿Que al alumno se le ha olvidado el artículo en un caso donde en castellano no lo usa y en inglés sí? Respuesta de los autores: Sí, pero en inglés hay numerosos casos en que los nombres aparecen sin artículo. Puede tratarse de una hipergeneralización de uno de ellos. ¿Que invierte el orden del sujeto y el verbo en las preguntas indirectas, exactamente igual que hace en castellano? ¿Respuesta: Sí, pero como las oraciones interrogativas llevan inversión y son muy frecuentes, el alumno puede estar hipergeneralizando también esa regla. Y así sucesivamente. Como las lenguas, a pesar de todo, se parecen, es casi imposible pensar en algún tipo de error que no pueda ser atribuido a hipergeneralización de una regla u otra de L2. Ante tales argumentos lo mejor que se puede hacer es responder a Dulay & Burt, «Efectivamente, el niño *puede* estar generalizando la regla x de L2, pero lo más probable es *que no*, que esté haciendo funcionar a L2 igual que haría funcionar a L1.»

Hemos comentado con cierto detalle la argumentación de Dulay & Burt (1974) porque es, desgraciadamente, muy típica de lo que ocurre cuando el investigador está predispuesto a encontrar en sus datos lo que quiere a toda costa encontrar. Veamos ahora brevemente el resto de la evidencia. ¿Qué hay de cierto en la idea de que la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2 pasan por las mismas fases y en el mismo orden? Pues muy poco: Dulay & Burt se refieren repetidamente a los trabajos de Ravem (1968, 1974) y a algunos otros, pero en realidad esa cuestión es prematura porque, si bien los estudios sobre el lenguaje infantil son lo bastante sustanciosos (cf. Brown (1973), p. ej.) como para hacerse una idea aproximadamente correcta de sus fases y de su cronología, lo que sabemos del aprendizaje de L2 es tan poco que apenas se puede establecer comparaciones. Por otra parte, la intención de Ravem al realizar sus experimentos no era poner en tela de juicio el papel de la transferencia en el aprendizaje, como explícitamente dice el propio Ravem (1974), pp. 132-3, 134-5. Además, lo que Dulay & Burt no dicen es que en su estudio sobre la génesis de las preguntas Ravem no pudo atestiguar las fases que según la derivación generativista deben iniciar el proceso. Las estructuras del tipo *You will read what?* no preceden a las del tipo *What you will read?* y a las que quedarán como características de la gramática del adulto, i. e. *What will you read?*, y por supuesto no hay en la conducta temprana del niño, ni en la del aprendiz, ni rastro de las fases que según la derivación generativista deben preceder a *You will read what?*, lo cual quiere decir que no es cierto que las lenguas sean adquiridas (o aprendidas, aquí es igual) siguiendo un orden de complejidad como el que se asume en las gramáticas generativistas.

Ello no supone evidencia alguna en contra de las tesis de la GGT ni tiene nada de sorprendente teniendo en cuenta qué tipo de objetos son tales gramáticas. El propio Chomsky (1965, 1975) insiste una y otra vez en que una gramática generativa no es un modelo de la mente del hablante y en que no cabe esperar relación directa alguna entre las reglas y los procedimientos neuro-fisiológicos, psíquicos y físico-químicos que *realmente* se encuentran en el cerebro y constituyen el mecanismo fisiológico del lenguaje humano. Las reglas del generativista tienen el carácter de las fórmulas matemáticas, y cuando un generativista afirma que el hablante «conoce» las reglas lo único que quiere decir es que su cerebro las «contiene» o las «posee» en el sentido de que se comporta «como si» estuviera regido por ellas. Por tanto la vieja objeción de que el hablante no puede conocer conscientemente las complejísticas reglas de su lengua, puesto que los lingüistas llevan trabajando intensamente durante decenios y no han conseguido ni remotamente formularlas nunca ha preocupado lo más mínimo al generati-

vista, que no se refiere al usar el término «competencia» a conocimientos conscientes.

No obstante, no hay duda de que cuanto más plausibles sean las reglas desde el punto de vista de lo que se sabe sobre el funcionamiento psicofisiológico de la mente más credibilidad tendrá la gramática, y por ello recientemente algunos lingüistas (cf. Bresnan (1978)) se han planteado el objetivo de «acercar» las reglas a sus posibles correlatos psicológicos dando preferencia a lo que Bresnan llama «realistic grammars» (eliminando las transformaciones, por ejemplo), pero para la mayoría de los generativistas el problema real es formular un sistema de reglas que verdaderamente «se comporte» como el hablante. La cuestión del substrato psicofisiológico de tal sistema es un problema empírico, a muy largo plazo, y en realidad más bien para el biólogo que para el lingüista, y en cuanto a la idea de que el orden de las reglas de la gramática refleje las características del proceso de adquisición (o aprendizaje), no tiene el menor sentido para el lingüista.

En resumen, la evidencia que según Dulay & Burt podría confirmar que el proceso de aprendizaje de L2 es igual al de adquisición de L1 no existe y por tanto la decisión de los autores de admitir que al nivel de los datos parece que algunos errores son debidos a hechos de transferencia y sin embargo negarle a la transferencia toda significación como principio teórico es, simplemente, arbitraria, y a nuestro entender innecesaria además, porque no sólo es ya que el admitir la interferencia como principio de explicación no amenaza en absoluto la coherencia del esquema conceptual de los generativistas, sino que es muy dudoso que desde los presupuestos generativistas más estrictos tenga sentido decir que el aprendizaje de L2 es un proceso absolutamente idéntico al de la adquisición del lenguaje por el niño. Corder (1967), Ravem (1968, 1974) y Abbott (1980), entre otros, han señalado, un tanto tímidamente, diferencias relacionadas con la motivación, la inteligencia del sujeto (aparentemente un factor irrelevante en el caso de L1 pero importante en el de L2), ciertos aspectos sociológicos y sobre todo el hecho de que en el caso de L2 el sujeto no se encuentra ya ante la tarea de averiguar «qué es» el lenguaje humano sino sólo ante la mucho más sencilla de determinar «en qué difiere L2 del L1 ya conocido», con lo cual el número de hipótesis posibles es mucho más limitado.

En nuestra opinión no es lógico suponer que el mecanismo de adquisición del lenguaje (MAL) se comporte igual ante L1 que ante L2. En primer lugar, como Lenneberg (1967) demuestra, el lenguaje infantil se adquiere de acuerdo con un esquema que contiene un período crítico más allá del cual el MAL deja de funcionar, o al menos funciona de modo distinto a como lo hace durante los primeros ocho o diez años de la vida del niño. Por lo tanto la tesis L1 = L2 seguramente no vale ya, por principio, para los adultos. En segundo lugar, el MAL contiene unas instrucciones que guían al aprendiz de L por entre el marasma de hipótesis posibles hacia un pequeño número de ellas, que constituye la esencia del Lenguaje humano (UG = Universal Grammar, «core grammar» o el caso «no marcado» en las últimas versiones de la GGT, cf Chomsky (1980) y Chomsky (1981). Esas hipótesis, por definición, son comunes a todas las lenguas, luego una vez alcanzadas con L1, ¿por qué habría de «borrarlas» el MAL ante L2 para inducir las de nuevo unos meses después? Parece más lógico suponer que el sujeto que ya conoce un L1 tiene ventaja al aprender L2 respecto al niño que por primera vez se enfrenta a un objeto que desconoce por completo. Por tanto hay la posibilidad de interpretar la transferencia como transferencia «positiva», en la medida en que facilita el proceso de aprendizaje.

El papel positivo de la transferencia ha sido subestimado sistemáticamente. Piénsese en que no es sólo la «gramática universal» lo que es transferible. El sujeto que habla una lengua posee ya un universo organizado según un

esquema conceptual que, aunque es cierto que no coincide *exactamente* entre unas lenguas y otras, es en gran medida común a muchas culturas, sobre todo si, como en el caso del mundo occidental, esas culturas se encuentran en la misma fase de desarrollo. Los estudiantes europeos de francés, inglés, alemán, castellano o ruso no violan las reglas de selección para decir cosas como *Los árboles se comieron a los pájaros* o *Me bebí un kilo de piedras*, y ello se debe a que hay una *Weltanschauung* compartida en lo esencial entre las lenguas de ese grupo por lo menos. ¿Hemos de asumir entonces que a pesar de que el aprendiz de L2 se encuentra constantemente con pruebas de que el universo de L2 es igual, o casi igual, que el de L1, el MAL debe «borrar» todos los contenidos lingüístico-conceptuales y volver a «reinterpretar» el universo desde cero? No parece un procedimiento muy económico, pero, aparte de eso, ¿por qué va a ignorar el MAL una parte tan sustanciosa de los datos? ¿No es más lógico suponer que el aprendiz construye sus hipótesis sobre la base de todos los datos accesibles?

A nosotros nos parece que estas consideraciones no sólo son de sentido común sino que están muy en consonancia con lo que sobre la mente humana dicen los generativistas más ortodoxos.

En cualquier caso, la postura generativista extrema que observamos en Dulay & Burt ha encontrado muy poco eco. La mayoría de los investigadores no creen que el aprendizaje de L2 sea un proceso absolutamente igual al de la adquisición de L1. De ahí que en la práctica la transferencia (positiva y negativa) sea universalmente admitida (Cf. Corder (1967, 1971), Ravem (1968, 1974), Richards (1971), Selinker (1972), Jain (1974), Richards & Sampson (1974), Nemser (1971) Nöth (1979), Abbott (1980), Azevedo (1980), Athialy (1980), Sheen (1980), Sah (1981), y un sin fin de investigadores).

En lo que, en cambio, no hay acuerdo es en las estimaciones del peso específico de la interferencia y los demás factores causantes de los errores. En el aspecto fonológico suele aceptarse la afirmación de Richards (1971) de que la interferencia es muy acusada. Sin embargo en el nivel sintáctico los cálculos oscilan entre el 30 % de los errores (Lance (1969), George (1972)) y el 79 % que propone Sheen (1980). En el caso de aprendices de L2 de edad inferior a doce años, si hacemos caso a Dulay & Burt la interferencia de L1 sería responsable de entre el 3 y el 5 % de los errores cometidos. En un estudio que hemos realizado recientemente con un grupo de estudiantes de nivel avanzado en el que se identificaba cincuenta y tres tipos de errores muy pertinentes llegamos a la conclusión de que la transferencia de L1 es el factor determinante en veintinueve de ellos (40 %) y subsidiario en al menos otros diez, de modo que nuestras cifras son del orden del 59 %.

Estas discrepancias son en parte debidas al diferente carácter de los datos seleccionados (adultos o niños, materiales escritos u orales, o mixtos, etc.) y en parte también a los prejuicios de cada investigador. Esa fue una de las razones de que emprendiésemos el estudio experimental arriba citado, en el que, nos alegra poder decir, no teníamos al iniciar el trabajo ninguna idea preconcebida respecto a la importancia relativa de la transferencia y de los demás factores. Al concluirlo, en cambio, nos convencimos de que los errores de transferencia son no sólo cuantitativamente (40-59 %) sino sobre todo cualitativamente muy importantes ya que (a) son de los más pertinaces, y (b) afectan a algunas de las operaciones más productivas de la gramática.

Lo normal hoy día entre los investigadores que se dedican a AE, no obstante, es reconocer tras los errores de competencia la acción de múltiples factores de los cuales la transferencia es sólo uno. Richards & Sampson (1974), por ejemplo, enumeran hasta siete posibles causas de error: (1) «language transfer», (2) «intra lingual interference», (3) «sociolinguistic situation», (4) «modality», (5) «age», (6) «instability of approximative systems», y (7) «inherent difficulty». Del

primero hemos estado hablando detalladamente en las secciones precedentes. El segundo alude a las interferencias provocadas por analogías incorrectas dentro del propio L2, que corresponden a los «developmental goofs» de Dulay & Burt arriba citados y a conceptos similares de Selinker (1972) y de Richards (1971). Este último precisa, como causas típicas de este tipo de errores, cuatro explicaciones: (1) «overgeneralization», (2) «ignorance of rule restrictions», (3) «incomplete application of rules», y (4) «false concepts, false hypotheses». De esos cuatro procesos, los dos primeros son el mismo.

Que en el proceso de aprendizaje influyen factores sociológicos y particularmente sociolingüísticos es evidente (cf. Corder (1973, 1978), Athaly (1980), Thomaneck (1980), etc.) pero no creemos que ese aspecto de la cuestión contribuya a aclarar el fenómeno del error en general, aunque puede explicar un cierto número de errores residuales o muy específicos.

Tampoco nos parece que sean la clave del problema factores como la «modalidad» o la «edad», aunque no negamos su influencia marginal. La edad puede explicar muchas cosas en el caso de los niños que aprenden más o menos paralelamente L1 y L2 pero en las situaciones más frecuentes, en que los que aprenden L2 son lingüísticamente adultos, no parece un factor medible, por lo menos en la actualidad.

De la inestabilidad característica de los sistemas aproximativos ya hemos dicho algo a propósito de la tricotomía de Jain. Añadiremos, pues, aquí solamente que este factor está íntimamente relacionado con la inexplicitud de las instrucciones que se le ofrecen al alumno y que en principio es accesible a los métodos didácticos controlarlo al menos parcialmente. Sin embargo de este lado dinámico de la competencia del alumno apenas sabemos nada. Es una de las áreas en que hacen falta datos y análisis bien cuantificados.

En cuanto al séptimo factor, la dificultad inherente de determinados aspectos de las lenguas, tiene mucho que ver con el número (2) y tal vez sea redundante diferenciarlos. Hasta hace muy poco la teoría lingüística no disponía de mecanismos capaces de integrar este aspecto de la génesis de los errores. Sin embargo en el curso de la década de los setenta los generativistas han desarrollado su «theory of markedness» (cf. Chomsky (1981), Belletti Brandi & Rizzi, eds. (1981)) que puede constituir una escala viable para medir la dificultad inherente de los componentes de cada lengua. No obstante, que sepamos, estos nuevos conceptos aún no han tenido eco en el campo de AC/AE.

Lo que llevamos dicho no agota el inventario de factores explicativos propuestos en el marco de las investigaciones sobre AE. Lo que Selinker (1972) y Jain (1974) llaman «transfer of training» y Corder (1978) «faulty teaching», a saber, la posibilidad de que el propio material didáctico, el modo de presentarlo, o el excesivo énfasis del profesor sobre ciertas estructuras puedan inducir determinados errores es, qué duda cabe, un aspecto razonable a tener en cuenta. Sin embargo, puesto que el aprendizaje de L2 tiene lugar en una situación artificial, teóricamente bajo el control del profesor y el método, es difícil saber qué tipo de errores podrían «no ser debidos» a «faulty teaching», de modo que por su propia generalidad este es un factor que apenas nos explica nada a menos que se lo precise muy cuidadosamente.

En todo caso, factores como la edad, las variables sociológicas, el profesor, el material didáctico, etc. son elementos «externos» al mecanismo del aprendizaje. Para llegar a un mejor entendimiento del auténtico nudo de la cuestión hay que saber más sobre el MAL, sobre sus procedimientos de inducción y verificación de hipótesis, sobre el carácter formal y el «metalenguaje» en el que esas hipótesis son formuladas, y sobre los demás aspectos de la estrategia cognitiva de la mente, todo lo cual requiere una teoría rica y suficientemente específica como para que pueda ser contrastada, y eso es lo que nadie parece tener.

En lo esencial, sin embargo, los rasgos generales de tal teoría podrían ser un reflejo de los de las teorías lingüísticas que poseemos hoy. Está claro que debe contener una subteoría de la competencia y una subteoría de la actuación paralelas a las que postulan los lingüistas. En cuanto a la teoría de la competencia, en principio los conceptos de «interlengua», «sistema aproximativo», o «competencia transitoria» que ya hemos comentado podrían servir. En lo que se refiere al subcomponente de la actuación, no hay motivo para suponer que lo que sabemos acerca de los factores que la condicionan en el hablante no pueda ser transferido al caso del aprendiz de L2.

La verdadera dificultad está en determinar el carácter *específico* de esas competencias transitorias. Puesto que se desarrollan gracias al mismo mecanismo que sirve para adquirir L1, el MAL, deben compartir en lo fundamental la naturaleza de las gramáticas ordinarias, i.e., deben ser *sistemas de reglas* como las que postulamos para L1. Esto quiere decir que si la gramática del hablante ordinario contiene un léxico, unas reglas categoriales, unas reglas de transformación, un componente fonológico y un componente interpretativo, los sistemas aproximativos también tendrán estas propiedades. Ahora bien, ¿existen en esos sistemas *además* otros tipos de mecanismos? Y, por otra parte, ¿es el dinamismo o inestabilidad de estos sistemas superior o de otro orden que el que existe en la gramática del hablante normal? Finalmente y en cualquiera de los dos casos ¿cómo debemos representar formalmente ese dinamismo?

Hasta ahora apenas se ha abordado ninguna de esas cuestiones. Selinker (1972) menciona, entre los factores o principios explicativos de los errores, «strategies of second language learning» y «strategies of second language communication» que deben ser propiedades específicas del sistema aproximativo, pero tienen todo el aspecto de ser simplemente dos «nombres» para algo desconocido porque no precisa más. Que sepamos sólo se ha formulado una «ley» acerca de lo que se supone debe caracterizar a un sistema aproximativo y es que el aprendiz tiende a *optimizar* el sistema. Para ello da prioridad a las reglas de gran generalidad y mínima redundancia, i. e., las que requieren el mínimo de marcas (flexiones, afijos, casos, preposiciones...) y proporcionan el máximo de productividad. (cf. Dušková (1969), Nemser (1971), Ervin Tripp (1970), Jain (1974), Dulay & Burt (1974), Richards & Sampson (1974), Ghadessy (1980), Sheen (1980), etc.). Si esto es así, el orden de los constituyentes, que cuando es fijo como en inglés permite expresar las relaciones gramaticales básicas sin redundancia alguna (puesto que la linealidad es necesaria de todos modos), será uno de los recursos primitivos óptimos a que cabe predecir que se acogerán esos sistemas aproximativos, pero prácticamente no se sabe nada más sobre ellos.

De todos modos, si la optimización es verdaderamente una «ley» en este caso, ya se puede explicar que uno de los errores más corrientes en el aprendiz sea la ausencia de marcas morfológicas de caso, número, persona, aspecto, etc. Igualmente se seguiría del principio de optimización la tendencia que parece existir entre los aprendices de L2 a generalizar los esquemas más productivos a costa de los más «marcados» o idiosincráticos.

Algo es algo, desde luego, pero en su estado actual la teoría de los sistemas aproximativos no puede predecir nada. En comparación, el AC era una teoría «rica» y «restringida», puesto que al menos predecía (bien o mal) que los errores se producirían dadas ciertas condiciones determinadas por la estructura de L1 y L2 (cf. Sah (1981)). Se impone, pues, realizar estudios longitudinales de los sistemas aproximativos y completarlos con análisis de errores más selectivos que permitan aislar y controlar individualmente cada una de las variables implicadas.

En gran parte, este necesario «enriquecimiento» de la teoría puede derivarse indirectamente de cualquier intento sistemático y riguroso de formalizar

cada uno de esos sistemas aproximativos. Ese es un problema para el lingüista, o para el que hace AE en la medida en que también es lingüista. Sin embargo, los trabajos que hemos visto hasta ahora en el campo de AE son decepcionantemente asistemáticos y muy poco sofisticados desde el punto de vista lingüístico. En la mayoría de los casos no pasan de ser taxonomías deficientes o incluso simples «listas» de datos. Esto es muy grave porque, como señala Corder (1973, 1978) una correcta descripción lingüística de los errores es absolutamente el primer paso para su clasificación y explicación. Por una descripción lingüística rigurosa entendemos una caracterización de cada error como resultado de la aplicación de reglas idiosincráticas que hay que determinar, o, al menos, una caracterización indirecta basada en una referencia explícita a las reglas de la gramática de L2 que han sido violadas en cada caso (Ritchie (1967), Menyuk (1969)).

El uso de simples etiquetas más o menos impresionistas, desligadas de una teoría lingüística precisa, o el de grandes categorías que operan, como es lógico, a todos los niveles, no puede proporcionarnos una descripción suficientemente precisa para los fines que se persiguen. Por ejemplo, clasificar, como hace Abbott (1980) y es tradicional, los errores en *sustituciones*, *omisiones*, *adiciones* y *transposiciones*, aunque desde el punto de vista lógico es inobjetable (puesto que el sistema «se cierra» y constituye propiamente una taxonomía), no es suficiente. Sin embargo hay casos peores, que ni siquiera son taxonomías. Azevedo (1980) Chastain (1980), Taylor & Khrisna Rao (1981) son simples «listas», y en cuanto a la de Ghadessy (1980), que clasifica los errores en «morphological errors», «errors in tenses», «errors in the use of the articles», «errors in word order», «syntactic errors» (!!) «errors in the use of prepositions», «lexical errors» y «errors due to the influence of Persian», dejamos al lector que le ponga el nombre que estime conveniente. Por nuestra parte, en nuestro trabajo sobre los errores de los estudiantes avanzados hemos utilizado un procedimiento de descripción indirecto pero riguroso. Se inspira en la gramática generativa y clasifica las anomalías por niveles, como recomienda Corder (1978), en «categoriales» «morfológicas», «grafemáticas», «transformacionales» y «de interpretación», y dentro de cada una de esas subsecciones aparecen los apartados correspondientes según el error se deba a violación de alguna(s) regla(s), o a uso de una regla nueva o más general, etc. Por ejemplo en la sección en que se describe las anomalías del componente transformacional hay una sección en la que se mencionan ciertas reglas idiosincráticas del tipo «move K», en donde K es un constituyente, otra que se ocupa de las elisiones, etc.

En cuanto al problema de la «evaluación» de la gravedad de los errores con el fin de determinar prioridades o fijar niveles de competencia, es bastante frecuente recurrir, como hace Chastain (1980), al criterio del grado de distorsión que cada error produce en el proceso comunicativo, y en segundo lugar al de la intensidad de la repulsa que dicho error provoca en los nativos de L2. Sin embargo, tal postura no nos parece defendible (y desde luego en ciertas situaciones resulta inviable) por la siguiente razón: es posible comunicarse muy bien produciendo mensajes absoluta y gravísimamente mal-formados. En otras palabras, suele ocurrir que la violación de una o más de las reglas más fundamentales y productivas de la gramática incida muy escasamente en la comprensibilidad del mensaje, y viceversa, una transgresión totalmente «local» e improductiva puede hacer que el mensaje resulte incomprensible. El caso típico sería la diferencia entre, digamos, no utilizar «do» en las oraciones interrogativas inglesas y confundir dos elementos léxicos como *him* y *her* por ejemplo. El primer caso de transgresión, con ser gravísimo desde el punto de vista del conjunto de la gramática, no es probable que produzca incomprensibilidad en el mensaje. El segundo, en cambio, bloquea por completo la comunicación, a pesar de que su productividad es nula.

Pues bien, si siguiéramos el criterio propuesto por Chastain (1980) tendríamos que decir que es mucho más grave confundir *him* y *her* (o *bank* y *bench*, cualquier par de lexemas) que no saber construir las interrogativas, lo cual no nos parece sensato. Lo lógico es que el rango de los errores venga determinado por el de las reglas que los generan.

En resumen, si lo que después de todo constituye el núcleo lingüístico irreductible de una teoría de las competencias transitorias está tan poco desarrollado, no debe extrañarnos la queja formulada por Corder (1971, 1973), Selinker (1972), Richards & Sampson (1974), Abbott (1980), etc. de que las investigaciones de AC/AE se desarrollan en algo que se acerca mucho al vacío teórico, a la ausencia de «paradigma». Téngase presente que un modelo de sistema aproximativo que diese cabida a variables como la edad, los métodos didácticos, los factores sociolingüísticos, y los demás aspectos que hemos comentado más arriba, sería necesariamente un macromodelo de la competencia y de la actuación, y la ciencia que en teoría podría suministrarlo, la Lingüística, aún no tiene nada parecido que ofrecer y por ello mantiene competencia y actuación cuidadosamente separadas. No tiene nada de particular, pues, que el AC del período clásico hiciera falsas predicciones y que aún hoy siga sin ser posible predecir qué errores van a producirse en cada situación de aprendizaje. Por eso se habla tan poco desde, más o menos, 1970 de «predecir» los errores y en cambio se da prioridad a la tarea de «explicarlos». A ello ha contribuido decisivamente la orientación epistemológica «kepleriana» del nuevo «paradigma» que han introducido los generativistas.

De todos modos no conviene engañarse: tampoco será posible explicar nada mientras no conozcamos mejor la naturaleza de los mecanismos que confieren especificidad a los sistemas aproximativos. Un modo de empezar es utilizar los errores de los aprendices de L2, tras describirlos cuidadosamente desde el punto de vista lingüístico, para formalizar lo más posible esos sistemas y hacerlos falsables.

CONCLUSION

Si observamos desde la perspectiva actual el desarrollo conceptual del AC/AE a lo largo de los últimos veinticinco años, en que la Lingüística ha estado dominada por la GGT y la Psicología del Aprendizaje por tendencias que podemos describir como «racionalistas», notaremos cambios de orientación teórica importantes entre los que señalamos en particular los siguientes:

(1) La tesis de que la actividad científica por excelencia es la *explicación* y no la mera descripción (aunque hay mucho que decir sobre lo que en GGT se entiende por explicación).

(2) El cambio de énfasis del sistema (o *lengua*) al sujeto que lo adquiere y «realiza» en su *gramática*, y en lo que atañe especialmente a AC, AE y en general MELE, el creciente interés por el que aprende.

(3) El gradual abandono del punto de vista comparativista (comparación de sistemas) que caracterizaba al AC en su fase inicial.

(4) La insistencia de los investigadores de AE actuales en que los errores genuinos son conductas sistemáticas fruto de reglas inadecuadas.

(5) La nueva interpretación del error como fenómeno necesario para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con normalidad.

(6) La aparición de conceptos como los de «interlanguage», «approximative system», «idiosyncratic dialect», etc. modelados directamente sobre el concepto chomskiano de competencia.

(7) Como eco de la oposición competencia/actuación la distinción de AC/AE entre errores y lapsos.

(8) Una cierta tendencia, poco fuerte en la práctica, a negar que la transferencia de L1 sea un factor importante de la génesis de los errores y una tendencia prácticamente general a no negar tal cosa pero sí a admitir que hay otras causas igual de importantes.

(9) La creciente evidencia de que cualquier modelo que pretenda explicar y predecir los errores tiene que ser no sólo un modelo de la competencia sino también un modelo de la actuación.

(10) La sensación de «vacío teórico» en que la dificultad de formular un modelo tan complejo ha sumido a los investigadores. Objetivamente los modelos propuestos son fruto de la «suma» o «yuxtaposición» de factores y no de una verdadera «integración» de los mismos.

Como consecuencia de este estado de cosas y a pesar de que la reflexión de estos últimos años ha sido muy provechosa para el campo, en general, el hecho es que la capacidad de *predicción* y *explicación* de los errores (particularmente la primera) no ha aumentado significativamente respecto a la del AC de los tiempos de Fries y Lado. Ello se debe, creemos, a que se ha intentado demasiado pronto la tarea de formular predicciones en un área cuya complejidad apenas estamos empezando a percibir.

En consecuencia creemos que desde el punto de vista táctico, de pura planificación del trabajo, hace falta investigar mucho más sobre el problema de la descripción lingüística de los errores y sobre la formalización de esos sistemas aproximativos. Las cuestiones referentes a la actuación, y con ellas la posibilidad real de «predecir» y «explicar» los errores, con todas sus consecuencias, son objetivos a muy largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABBOTT, G. (1980): «Towards a more rigorous analysis of foreign language errors». *IRAL* XVIII (2), pp. 121-138.
- ATHALY, P. (1980): «Approximative languages and language learning situations.» *IRAL*, XVIII (3), pp. 209-216.
- AZEVEDO, M. M. (1980): «The interlanguage of advanced learners: an error analysis of graduate students Spanish.» *IRAL*, XVIII (3), pp. 217-227.
- BAYÉS, R. comp. (1977): *¿Chomsky o Skinner? La Génesis del Lenguaje*. Editorial Fontanella.
- BELLETTI, A. ed. (1981): *Theory of Markedness in Generative Grammar*. Scuola Normale Superiore di Pisa. Pisa.
- BOUTON, L. F. (1976): «The problem of equivalence in contrastive analysis.» *IRAL* XIV (2), pp. 143-163.
- BRESNAN, J. (1978): «A realistic transformational grammar.» En *Linguistic Theory and Psychological Reality*, ed. M. Halle, J. Bresnan, and G. Miller. MIT Press.
- BROWN, R. (1973): *A First Language*. Pantheon.
- CHASTAIN, K. (1980): «Native speaker reaction to instructor identified student second-language errors.» *MLJ* 64 (2), pp. 210-215.
- CHOMSKY, N. (1959): Reseña de *Verbal Behavior* de Skinner. *Language*, 35 (1), pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon.
- CHOMSKY, N. (1980): *Rules and Representations*. Columbia UP.
- CHOMSKY, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- CORDER, S. P. (1967): «The significance of learners' errors.» *IRAL*, V (4), pp. 161-170.
- CORDER, S. P. (1971): «Idiosyncratic dialects and error analysis.» *IRAL* IX (3), pp. 147-159.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin.
- CORDER, S. P. (1978): «Error analysis, interlanguage and second language acquisition.» En *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. C.U.P.
- DIRVEN, R. (1976): «A redefinition of contrastive linguistics.» *IRAL*, XIV (1), pp. 1-14.
- DULAY, H., BURT, M. K. (1974): «You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors.» En Richards ed. (1974).
- DUŠKOVÁ, L. (1969): «On sources of errors in foreign language learning.» *IRAL* VII (1), pp. 11-36.
- ERVIN TRIPP, S. (1970): «Structure and process in language acquisition.» En J. D. Alatis, ed. *Monograph Series on Languages and Linguistics*. 23.
- ESSER, J. (1980): «Contrastive analysis at the crossroads of linguistics and foreign language teaching.» *IRAL* XVIII (3), pp. 181-192.

- FRIES, Ch. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press. Ann Arbor.
- GEORGE, H. V. (1972): *Common Errors in Language Learning*. Newbury House. Rowley, Mass.
- GHADESSY, M. (1980): «Implications of error analysis for second/foreign language acquisition.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 93-104.
- HARRIS, Z. S. (1951): *Methods in Structural Linguistics*. The University of Chicago Press.
- JAIN, M. P. (1974): «Error analysis: source, cause and significance.» En Richards, ed. (1974).
- KUHN, Th. S. (1975): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Breviarios del F.C.E.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- LANCE, D. (1969): *A Brief Study of Spanish-English Bilingualism*. Texas A/M University.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Wiley & Sons. New York.
- MENYUK, P. (1969): «Alteration of rules in children's grammar.» En Reibel & Schane, eds. *Modern Studies in English*. Prentice Hall.
- MERIÓ, K. (1978): «The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors.» *IRAL*, XVI (1), pp. 27-44.
- NEMSER, W. J. (1971): «Approximative systems of foreign language learners.» *IRAL* IX (2), pp. 115-23.
- NICKEL, G. ed. (1971): *Papers in Contrastive Linguistics*. C.U.P.
- NÓTH, W. (1979): «Errors as a discovery procedure in linguistics.» *IRAL*, XVII (1), pp. 61-76.
- RAVEM, R. (1968): «Language acquisition in a second language environment.» *IRAL* VI (2). En Richards, ed. (1974), pp. 124-133.
- RAVEM, R. (1974): «The development of Wh-questions in first and second language learners.» En Richards ed. (1974), pp. 134-155.
- RICHARDS, J. C. (1971): «A non-contrastive approach to error analysis.» *English Language Teaching*, 25, pp. 204-219.
- RICHARDS, J. C. ed. (1974): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman.
- RICHARDS, J. C., SAMPSON, G. P. (1974): «The study of learner English.» En Richards ed. (1974), pp. 3-18.
- RITCHIE, W. C. (1967): «Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language.» *Language Learning* 17, pp. 45-69 y 111-131.
- SAH, P. (1981): «Contrastive Analysis, Error Analysis and Transformational Generative Theory: Some Methodological Issues in the Theory of Second Language Learning.» *IRAL* XIX (2), pp. 95-112.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage.» *IRAL* X (3), pp. 209-231.
- SHARMA, S. K. (1981): «Error Analysis: Why and How?» *Forum* 19, (3), pp. 21-25.
- SHEEN, R. (1980): «The importance of negative transfer in the speech of near bilinguals.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 105-119.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Appleton Century Crofts.
- TAYLOR, H. M., RAO, A. V. K. (1981): «Indian English Errors and American English Usage.» *IRAL*, XIX (2), pp. 137-147.
- THOMANECK, J. K. A. (1980): «A contrastive sociolinguistic analysis of students of German as a foreign language.» *IRAL*, XVIII (2), pp. 135-138.
- VAN BUREN, P. (1974): «Contrastive Analysis.» En Allen & Corder eds. *Techniques in Applied Linguistics* O.U.P.
- WALSH, T. M., DILLER, K. C. (1978): «Neurolinguistic foundations to methods of teaching a second language.» *IRAL* XVI (1), pp. 1-14.
- WEBBER, R. D. (1981): «A practical design for identifying and classifying language learning errors.» *Forum* 19/4, pp. 28-30.