ERRORES DE DESARROLLO Y ERRORES FOSILIZABLES EN EL APRENDIZAJE DEL E/LE. TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Sonsoles Fernández

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El título de esta comunicación asume que los llamados errores son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua. Nos situamos pues en el marco de los estudios de Interlengua, que considera a cada uno de esos estadios como un sistema con sus reglas propias y donde los errores no serían tales, sino frases idiosincrásicas de esa interlengua, fruto de una reglas que poseen la especifidad de ser variables o permeables hasta el momento en que se alcanza la lengua meta o se fosilizan. Esos estadios, de los que son índices los errores, son pasos obligados en el aprendizaje y los errores son no sólo inevitables, sino también necesarios. Si el proceso de aprendizaje no se estanca, al pasar a un nuevo estadio, las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua van acercándose a las reglas de la lengua meta y los errores van cambiando, evolucionando y desapareciendo. (Corder 1967 en Corder 1981 5-26) Insisto en ese punto por las implicaciones didácticas que tiene; la valoración del error como paso obligado, debería conllevar un cambio en la concepción de "cometer errores", expresión especialmente delictiva, por la de ensayar, probar, experimentar con la lengua que se aprende. En el análisis de la interlengua[1] podemos observar por un lado cuáles son los errores propios de los diferentes estadios, que tienden a superarse en etapas posteriores —errores transitorios o de desarrollo— y por otro los errores que reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia, errores permanentes o fosilizables. Voy a detenerme en cada uno de ellos, poniendo el acento en el tratamiento didáctico que considero más apropiado en cada caso. (Para los errores fosilizados -los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles, no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de esas situaciones).

ERRORES TRANSITORIOS

Observemos las siguientes producciones:

-¿Tienes tiempo?
-¿Tiempo ...? Ah sí, por tú, tienes tiempo, todo tiempo.

Me satisfació esas vacaciones.

Los datos base en los que se apoya esta comunicación proceden de nuestra investigación (Fernández, 1991), realizada sobre producciones de 108 aprendices, repartidos en cuatro GLM (alemanes, japonese, árabes y franceses) y en tres niveles de aprendizaje.

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...
Centro Virtual Cervantes

Creo que me caigo muy bien con los españoles. Los españoles son hospitales pero machosos. Vienen con miga y dan a mí aconsejos

El primer caso pertenece a un primer estadio; en una situación concreta, el aprendiz se esfuerza por inducir el significado de la pregunta y concretamente de la palabra 'tiempo'. Como estrategia comunicativa repite la palabra, preguntando mientras activa sus mecanismos; una vez que cree haber adivinado el significado, contesta poniendo en marcha los escasos conocimientos que posee, se apoya en las formas menos marcadas (tú/ti, por/para), repite la forma verbal que ha oído (tienes/tengo) y prescinde, o mejor no utiliza, por desconocimiento o porque se centra en los elementos más significativos, el artículo.

Los errores de los otros dos ejemplos son propios de un estadio intermedio e ilustran tanto sobre lo que ya se ha adquirido, como sobre lo que falta, así como sobre las estrategias que se utilizan para aprender: generalización de paradigmas, (satisfació) cruces con estructuras próximas, (me caigo muy bien con los españoles) creación de palabras utilizando los sufijos más rentables de la lengua (machosos), o partir del lexema más conocido (aconsejos), formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua por analogía con otras formas paralelas (con miga / con ella), preferencia por las formas tónicas del pronombre frente a las átonas que se sienten con mayor carga significativa.

Ofrezco más adelante una muestra de esos errores; ahora, resumo las estrategias que subyacen en las producciones y que nos permiten observar el proceso de aprendizaje y nos iluminan sobre la forma de progresar hacia la L2.

ESTRATEGIAS EN LOS DIFERENTES ESTADIOS

Mecanismos como la generalización de una regla de la lengua meta, (que produce errores de hipergeneralización) o el acudir a la LM u otra LE (lo que puede provocar interferencias) funcionan siempre en el proceso de aprendizaje.

Por estadios se observan ciertas tendencias:

Estadios iniciales:

• Estrategias interlinguales: recurso directo a la LM u otra LE.

• Estrategias intralinguales: neutralización de oposiciones, imitación de frases hechas, reducción de las marcas con menos carga semántica, uso de las formas menos marcadas o más usuales, síntesis de lo que se pretende comunicar. Repeticiones que pretenden ser aclaratorias, evasión e incluso abandono.

Estadios intermedios:

• Predominan las estrategias intralinguales: generalizaciones de paradigmas, inferencias, analogía con formas próximas, hipercorrecciones, paráfrasis.

• Persisten estrategias de la etapa anterior.

• Aumenta el riesgo y la producción

• Parece que aumentan los errores (en relación a la producción disminuyen);

• Aparecen o aumentan errores relacionados con estructuras más complejas y diversidad de registros.

Ante una dificultad generadora de error, en un primer momento, ni siquiera se tiene

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

conciencia de ella y la producción refleja fácilmente la estructura de la LM, coincidente o no con la de la nueva lengua. Es un tipo de interferencia debida a la ignorancia. Cuando se percibe el problema, aparte de las posibles instrucciones didácticas, el aprendiz intenta formar una hipótesis, a partir de los datos de que dispone; esta hipótesis se deduce espontáneamente de los elementos más concurrentes, más usuales y más regulares de la lengua (por ejemplo: adjudicación del género femenino a los nombres acabados en -a). Si la oposición en cuestión funciona en la LM, se comprueba la cercanía o la distancia de las reglas que marcan la oposición en cada lengua.

Estas primeras hipótesis funcionan bien, pero producen al mismo tiempo las típicas hipergeneralizaciones (regularizaciones de paradigmas, ignorancia de las restricciones, influencia de la forma menos marcada). Cuando se es consciente de que esa primera regla no funciona en todas las ocasiones, lo que ocurre normalmente por un mayor acercamiento lingüístico y una mayor abundancia de datos disponibles, se intentan nuevas hipótesis más precisas; en este punto, si las restricciones a la primera regla son nítidas, con unas combinatorias y contextos simples y claros, es fácil que las nuevas hipótesis se consoliden, (ej.: formación del plural en -es, cuando la palabra acaba en consonante). Con todo, a partir de un determinado nivel de constantes, lo normal en la lengua es la complejidad y la variabilidad, por lo que la formación de las nuevas hipótesis genera una etapa de inestabilidad, muy típica en los aprendices que han superado ese primer momento.

En esta nueva etapa, empiezan a funcionar las nuevas hipótesis, pero la inseguridad produce, al lado de las hipergeneralizaciones, de las analogías con estructuras próximas y del uso de las formas menos complejas, hipercorrecciones que sobreextienden la excepción, o también, vueltas a la neutralización de la oposición, o a la interferencia de la LM, —sobre todo, si las reglas de la lengua materna son más constantes, menos marcadas—. Al lado de esos mecanismos, funcionan otros típicamente comunicativos, como son la huida del problema, variando el contenido o la forma, reduciéndolo, reestructurándolo o parafraseándolo.

Esas son las estrategias típicas de la interlengua de los aprendices de nuestra población. El avance se produce por las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto lingüístico cada vez más amplio y rico. El no avance o fosilización se genera por la falta de motivación, cuando se ha conseguido ya un nivel suficiente de comunicación y no se requiere más (Schumann 1977).

ERRORES FOSILIZABLES

Consideramos como errores fosilizables, o mejor persistentes, aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje. Estos errores se refieren a estructuras que ofrecen una especial dificultad para el aprendiz, dificultad intrínseca, dificultad relacionada con la LM, dificultad percibida por el alumno o dificultad inducida por la metodología.

Ofrecen una dificultad intrínseca las oposiciones singulares o marcadas de la lengua meta, sobre todo cuando en esa oposición entran en juego aspectos pragmáticos, estilísticos o discursivos en los que la intención del hablante decide la utilización de una forma u otra. Por ejemplo, no ofrece esa dificultad la oposición masculino/femenino, singular/plural en las concordancias, incluso para los aprendices con una lengua materna donde no exista esa oposición, porque en general, las reglas que rigen su uso son nítidas; los errores relaciona-

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

dos con la concordancia son en general transitorios, a no ser casos muy concretos (por ejemplo, la concordancia de un nombre colectivo con un verbo en singular, especialmente *la gente son ..., o la concordancia de un complemento predicativo, sobre todo si está lejano de su núcleo). Sin embargo son difíciles de aprender, por ejemplo, las oposiciones entre los tiempos del pasado, sobre todo entre los pretéritos perfectos —simple y compuesto— y el imperfecto, el uso u omisión del artículo, la presencia o ausencia del pronombre 'se', la oposición ser/estar + adjetivo. En estos casos, la dificultad no se debe sólo a que esa oposición no existe en LM, o tiene otra distribución, sino sobre todo a la sutilidad de la oposición en la L2.

Son también difíciles de captar las estructuras en las que no hay simetría forma/significado/función, ya sea por la polisemia de una forma para cumplir diferentes funciones, o por el contrario por la diversidad de formas para una misma función; un caso ejemplar de esta disimetría es el de las preposiciones.

Del mismo modo ofrecen una dificultad intrínseca, aunque más superable, las formas y estructuras próximas que se cruzan entre sí (fui/fue, pasar/pasarlo), o los lexemas de un mismo campo semántico, pero que se oponen por semas específicos (estudiar/aprender, acercarse/llegar), o por una combinatoria gramatical (está/n /hay/tener).

La lengua materna puede interferir de una forma insistente en la interlengua provocando errores resistentes, especialmente cuando la oposición en juego es más nítida, menos marcada en la LM que en la lengua meta, (Eckman 1977, Schachter 1974) como puede ser el caso de la presencia o ausencia del pronombre personal sujeto para un aprendiz con una lengua materna donde este pronombre sea siempre obligado. Ofrecen también resistencia las oposiciones, que aún existiendo en la LM, presentan una distribución diferente en las dos lenguas o varían en la forma de aplicación (Stockwell y al 1965); sirvan como ejemplo las oposiciones ir/venir, traer/llevar, que funcionan en muchas lenguas pero con distribuciones diferentes. La influencia de la LM en estos casos, puede provocar errores fosilizables y es la mayor causa de los errores fosilizados, pero lo que suele provocar sobre todo es un período más amplio de permanencia en un estadio o una evolución con pasos intermedios; por ejemplo, en nuestra investigación la oposición presencia / ausencia del artículo es especialmente resistente para el grupo japonés, lo que se explica por la ausencia de esta marca en esa lengua; la evolución es positiva, pero lenta y en muchos casos encontramos un paso intermedio que es el uso de demostrativos por artículos. (Ver también en Zobl 1970)

La dificultad puede obedecer también a causas personales, a la percepción que tenga el aprendiz de las distancia entre la L1 y la L2, a las diferentes formas de acercarse a la lengua, a la motivación por adquirir un grado más alto de integración o sólo de subsistencia, a la edad, etc. En el campo de la fonética, por ejemplo, una presentación rápida de modelos que ofrezcan sonidos nuevos y diferentes para el aprendiz, provoca una sensación de dificultad que bloquea el proceso, y provoca distorsiones de todo tipo ("ca calamareros fritos"), hipercorrecciones y evasiones .

Por último, pero importante didácticamente, la dificultad puede ser inducida por la metodología, por el tipo de acercamiento a la lengua (instrucción formal o adquisición natural, pobreza de datos o materiales con lenguaje no auténtico, organización de las secuencias, inconsistencia de las conceptualizaciones, superabundancia o ausencia de conceptualizaciones; por ejemplo un método estructuralista puede inducir a la utilización del pronombre sujeto y a la repetición de la pregunta en la respuesta ignorando que esa forma añade un sig-

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

nificado nuevo que seguramente no se ha querido transmitir. Un fallo de conceptualización provoca en los aprendices de nuestro corpus el uso del imperfecto con un valor "durativo" que se traduce en frases del tipo "estudiaba toda la noche".

EJEMPLOS

Recogemos a continuación algunos de los tipos de errores con mayor presencia en nuestro corpus, señalando apenas el grado de persistencia en los niveles altos (Ver mayor información en Fernández 1991):

ERRORES LÉXICOS

Son en su mayoría errores transitorios, aunque pueden aparecer los mismos fenómenos que los provocan (neutralización de semas específicos o contextuales entre lexemas del mismo campo semántico, creación de palabras generalizando los sufijos más rentables de la lengua) en lexemas adquiridos en las sucesivas etapas. Ofrecen mayor resistencia la confusión entre lexemas dependientes de una combinatoria sintáctica o pragmática (hay/está/tiene o ser/estar, sobre todo en la estructura ser/estar + adj.)

ERRORES GRAMATICALES

(ejemplifico sólo con los tipos de errores que cuentan con más frecuencias)

Verbos;

1. Los errores sobre paradigmas en los verbos de uso más frecuente tienden a desaparecer.

2. La confusión entre perfectos - imperfecto es persistente y fosilizable para los aprendices cuya LM no posee esta oposición (en nuestra muestra, persiste en los grupos alemán y japonés y tiende a desaparecer en el árabe). Entre las causa del error, destaca la presentación metodológica y las conceptualizaciones que ofrecen muchos libros de texto.

3. El pluscuamperfecto tiende a evitarse, incluso en los niveles altos, en los grupos japonés y árabe y se sustituye por otro pasado, apoyado en marcas temporales.

4. Concordancia en las subordinadas: permanecen e incluso aumentan las sustituciones de indicativo por subjuntivo, de infinitivo por forma personal y de presente por pasados; en los cursos altos se verifica incluso, como proceso de hipercorrección, el uso de subjuntivo por indicativo. Esta permanencia o aumento no significa que se trate de errores fosilizables; la explicación hay que buscarlas en un aumento en la producción de subordinadas a medida que aumenta la competencia del aprendiz.

Preposiciones

Se reducen significativamente casi todos los errores; se resisten los siguientes:

- Omisión y uso erróneo de a+CD ("visité mi madre" , "vi a un barco")
- Uso de "en" por "a" con verbos de movimiento ("ir en España") en el grupo francés.
- "ir con coche"
- Cambio de "en" por "de" para expresiones con valor locativo y posesivo ("las casas en mi pueblo", "los españoles en Siglo de Oro")
- Uso de "en" en lugar de "por" para expresar paso a través de ("andar en Madrid")
- La confusión "por/para" evoluciona muy positivamente.

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

• En los casos de preposiciones regidas por adjetivos o verbos los errores van desapareciendo aunque siempre pueden surgir, como en el caso del léxico en nuevas combinatorias.

Pronombres

Tienden a permanecer los siguientes errores:

• El uso pleonástico del pronombre sujeto cuando el referente no está contiguo.

• La omisión del pr. átono, sobre todo de CI y, por hipercorrección, el caso contrario: uso innecesario del pronombre átono (no lo gasté casi nada del dinero) . Confusión entre lexemas modificados por "se" (quedar / quedarse, acordar / acordarse).

El resto de los errores tienden a desaparecer.

Errores discursivos

Permanecen bastantes errores de cohesión: uso de anafóricos sin referente o con referente ambiguo, confusión entre deícticos y anafóricos, repeticiones que no se saben retomar de otra manera, problemas con los conectores discursivos y los enlace conjuntivos, cambio injustificado de perspectiva temporal.

TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Los errores de desarrollo reflejan, como apuntábamos más arriba las estrategias que el aprendiz utiliza para aprender y son el resultado del proceso y formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y del ensayo que va a posibilitar la verificación de su validez. Es por tanto en la interacción comunicativa donde se originan esas hipótesis —y errores— y es ahí donde evolucionan hasta su superación. Ante una necesidad real o una motivación fuerte para entender, hablar, leer o escribir, se activan los mecanismos y se empiezan a formar hipótesis, a partir de los datos de que se dispone; así el aprendiz induce reglas todavía parciales o demasiado generales que se irán matizando si la motivación continúa y dispone de un contexto lingüístico rico y estimulante. La dinámica de la clase debe prever un método que estimule ese proceso de despertar el interés y promueva la formación de hipótesis; a partir de ahí, facilitará el material, los datos de donde se puedan extraer los recursos que necesita para responder a la motivación inicial, y las situaciones comunicativas donde pueda ensayar, rechazar o confirmar sus hipótesis; finalmente ayudará a que se conceptualicen las hipótesis válidas, se consoliden y se tengan disponibles para su recuperación.

A pesar de todo eso ¿corregimos o no los errores transitorios?

Si el aprendiz está intentando comunicar algo con la atención centrada en el sentido, la corrección le pasa inadvertida, a no ser que él tenga la duda, una doble hipótesis y la corrección favorezca la confirmación de la válida; en cualquier caso, y teniendo en cuenta al resto de la clase, se puede practicar la corrección comunicativa, o sea la que realizamos en una conversación normal, cuando somos uno más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una postura, etc. de forma que, sin interrumpir la comunicación , sino por el contrario, se dé la oportunidad de oír, de forma correcta una determinada estructura. En relación con la comunicación escrita , lo primero es reaccionar como interlocutores, no como correctores, si no queremos distorsionar el mismo proceso de aprender a escribir en la L2; luego podemos preparar una corrección lo más interactiva posible y centrada en los puntos que se están trabajando.

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

La acción didáctica para *los errores fosilizables* insiste en la práctica interactiva que hemos planteado para los errores transitorios; además debe buscar otros momentos para llevar al aprendiz a tomar conciencia del problema y ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis. Al mismo tiempo es necesario favorecer la adquisición correcta con actividades apropiadas (incluso con la mecanización — lo más lúdica posible y con lenguaje e interacción auténtica) centrándose en las funciones, frases, estructuras donde aparece más frecuentemente el error (por ejemplo si el error es "venir en " por "venir a", la práctica se centrará en esa estructura, no en toda la problemática de "en" y "a").

Concluimos recordando aquello de que "sbagliando si impara", que los errores son estrategias, ensayos, pasos necesarios para aprender y guiños que se nos hacen al profesor y al investigador —y al mismo aprendiz— para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalarnos dónde radican las dificultades reales.

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS Y SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

CORDER, S.P. (1981): Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press.

CHAUDRON, C. (1983): "A descriptive Model od Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors" in Language Learning, 27, 1:29-46.

FAERCH,C. y KASPER, G. (1983): Strategies in Interlanguage Communication, Longman,

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S.(1990): Análisis de errrores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Col. Tesis, U.Complutense, Madrid.
-(1988): "Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas" en Cable 1.
-(1989): "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa" en Cable,4.

LICERAS, J. (ed) (1991): La adquisición de las lenguas extranjeras. Visor, Madrid.

NICKEL, G. (1978): Error Analysis. Hochschulverlag, Stuttgart.

OXFORD, R. (1990): Language Learning Strategies. Newbury House Publishers, New York.

RICHARDS, J. (ed) (1974): Error Analysis: perspectives on second language acquisition, Longman,

SCHACHTER, J. (1974): "An error in error analysis" en Language Learning 27, 205-214.

SCHUMANN, J. (1977): "Second Language Acquisition: The Pigdinization Hypothesis" en HACHT, E. (ed): Second Language Acquisition. Rowley. Newbury House.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage" en IRAL X (2), 209-231

STOCKWEL, R., BOWEN, J. y MARTÍN, J. (1965): The grammatical structures of English and Spanish, Cicago, Universiy of Chicago Press.

SVARTVIK, J. (ed) (1973): Errata: Papers in Error Analysis, Lund, Gleerup.

VAZQUEZ, G. (1991): Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera (Análisis, explicacion y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán). Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

WENDEN, A. y RUBIN, J. (ed) (1987): Learner Strategies in Language Learning, Prentice Hall, New York.

ASELE. Actas VI (1995). SONSOLES FERNÁNDEZ. Errores de desarrollo y errores fosilizables e...

Centro Virtual Cervantes