

II. KALBŲ DIDAKTIKA

Alfonso Rascón Caballero

Vilniaus universitetas

Užsienio kalbų institutas

Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius, Lietuva

Tel.: +370 5 268 7275

El. paštas: alfonsorcaballero@yahoo.es

Moksliniai interesai: dvikalbė leksikografija, tarpukalbė, klaidų analizė

ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA. APLICACIÓN A LAS FRASES CON EL VERBO GUSTAR EN ESTUDIANTES LITUANOS DE ESPAÑOL, I p.

El error en el aprendizaje de una segunda lengua (L2, LE) es una experiencia inevitable a la que tienen que enfrentarse tanto el alumno como el profesor: produce una frustración en el aprendiente, deseo de dominar la lengua que estudia, e irritación en el interlocutor y en el enseñante, en especial cuando éste constata que el trabajo que desempeña con tanto esmero y profesionalidad aparentemente no da los resultados apetecibles.

Sin embargo el error es un medio para que el aprendiente tome conciencia de que el sistema lingüístico que ha interiorizado es mejorable, y para que el enseñante tome medidas concretas para adaptar su tarea didáctica a las necesidades de su alumnado. Por eso, siguiendo las orientaciones metodológicas del análisis de errores (AE), se han realizado numerosos estudios de los errores cometidos por estudiantes de español de distintas nacionalidades. La base empírica de esos análisis es un corpus de textos producidos en español por esos hablantes de otras lenguas. En este trabajo, además de presentar el AE y la interlengua (IE), se hace un análisis de los errores que cometen los estudiantes lituanos de español en el uso del verbo GUSTAR.

PALABRAS CLAVE: análisis de errores, interlengua.

Análisis contrastivo, análisis de errores, intralengua

El error en el uso de una lengua extranjera cometido por los aprendientes ha sido valorado de modo muy diferente dependiendo de las corrientes lingüísticas del momento. La primera corriente que intenta dar una explicación científica del error es el **análisis contrastivo** (AC, desarrollado en los años 50 a partir de los trabajos de Fries y Lado), fundamentado teóricamente en el conduc-

tismo y lingüísticamente en el estructuralismo. Según esta corriente el aprendizaje de una lengua se basa en el estímulo y la respuesta, en la formación de unos hábitos lingüísticos mediante la repetición de unos enunciados modelo. Como el estudiante de una lengua extranjera ha aprendido previamente una lengua materna en su niñez, el proceso de aprendizaje debe ser similar, es decir, que debe imitar las producciones de los hablantes de la lengua meta, del mismo

modo que un niño aprende imitando mecánicamente la lengua de los adultos hasta que la asimila.

Para llevar a cabo la enseñanza de una lengua extranjera de acuerdo con esta corriente se hace previamente una descripción de las dos lenguas (extranjera y materna) y se establecen las diferencias y las similitudes, prediciendo de esa manera los posibles errores que se puedan cometer. El error se considera como un fallo, como algo negativo, por cuanto puede ser fuente de hábitos erróneos. En este momento se da por supuesto que la causa del error es la *interferencia*, es decir, la influencia de la lengua materna en la mala pronunciación o las faltas de ortografía, en la incorrección gramatical o en la impropiedad léxica.

Sin embargo las investigaciones realizadas de acuerdo con estos presupuestos teóricos demostraron que la interferencia de la lengua materna no es la causa principal de los errores cometidos por los aprendientes. Además no se evitaron los errores, tal como se esperaba de una teoría basada precisamente en su prevención. Finalmente las nuevas corrientes de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística abogaron por un modelo de aprendizaje de lenguas que difiere esencialmente del propuesto por el conductivismo. Surge así el **análisis de errores** (AL) en los años 70 como rama fecunda de la Lingüística Aplicada. Uno de los principales pilares de esta corriente es el artículo «The significance of learner's errors» (1967) de S. P. Corder, que considera el error no como un elemento distorsionador, como un fracaso en la adquisición de una lengua extranjera, sino como una demostración de que realmente se está produciendo el aprendizaje.

“A learner's errors (...) are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning” (Corder 1967 ed. 1981, p. 10-11).

El error ya no es algo apriorístico, que se prevé y se intenta atajar. Ahora se registra, se identifica, se analiza y se convierte en instrumento para que tanto el aprendiente como el enseñante tengan más elementos de juicio a la hora de plantear ese proceso creativo que es la adquisición de una lengua extranjera. En la base teórica de esta corriente están las ideas de Chomsky acerca del carácter creativo del aprendizaje de la lengua materna, que no es tanto repetición como construcción de una gramática interna a partir de los datos que se le van suministrando al niño. Corder piensa que “some at least of the strategies adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired” (Corder 1967 ed. 1981, p. 6).

La metodología del análisis de errores, propuesta por el mismo autor (Corder 1967, ed. 1981, p.14-25) y seguida sin cambios esenciales hasta hoy es: 1. recopilación del corpus, 2. identificación de los errores, 3. catalogación y descripción de los errores, 4. explicación de los errores, 5. evaluación de la gravedad y terapias propuestas para solventarlos.

De la mano del análisis de errores se llega a la hipótesis de la **interlengua** (IL), el sistema lingüístico de la lengua meta formado en el aprendiente en el que conviven aciertos y errores, y que va cambiando a lo largo del proceso de adquisición del idioma que aprende. En términos poco académicos se puede decir que es el “cóctel” que tiene el estudiante en su cabeza, formado por las reglas que va interiorizando y que aplicadas a realizaciones concretas de lengua produce en ocasiones errores, revelando así las estrategias comunicativas¹ utilizadas para expresarse. En este cóctel interactúan por un lado la lengua materna, base de su pensamiento, la lengua meta con sus reglas propias y las otras lenguas extranjeras que habla el aprendiente con su manera personal de aprender, su modo de asumir las reglas de la nueva lengua, sus aptitudes personales, etc.

Es importante destacar que este sistema o interlengua es de carácter idiosincrásico, es decir, que pertenece a cada persona que aprende una lengua, aunque se dan muchos rasgos comunes entre la interlengua de hablantes de una misma lengua en el uso de una misma lengua extranjera en un determinado estadio de su aprendizaje. Además es un sistema variable, porque está abierto a cambios, tiende a perfeccionarse para acercarse todo lo posible a la norma lingüística de la lengua meta. El término *interlengua* fue propiamente introducido

¹ Las llamadas estrategias de comunicación son “mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta, (...) procedimientos alternativos, que permiten al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.” (*estrategias comunicativas en Diccionario ELE*).

por L. Selinker (1972), pero el concepto ya lo había expresado Corder con los nombres de *competencia transitoria* (1967 ed. 1981, p. 10) y *dialecto idiosincrásico* (1971 ed. 1981, p. 15), que precisamente inciden en el carácter evolutivo e individual de ese sistema. El concepto de interlengua incluye no solo las interferencias de la L1, sino también las estrategias de aprendizaje y de comunicación de la L2 que lleva no solo a cometer errores, sino también posibilitar la comunicación del aprendiz en la L2. A partir de los errores sistemáticos “we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his transitional competence” (Corder 1967 ed. 1981, p. 10).

La interlengua es un estadio en el proceso de adquisición de un idioma y le ofrece al pedagogo un interesantísimo campo de análisis, porque le revela el modo como el aprendiente construye “su” propia gramática, le orienta sobre cómo está descodificando la información que se le transmite en el aula y por tanto le obliga a cuestionar y actualizar continuamente sus métodos y sus materiales.

Tipología y causas de los errores

De la amplia tipología de clasificaciones de los errores (véase Vázquez 1999, p. 28), solo citaré las más ilustrativas para el análisis que me propongo hacer. Hay que distinguir en primer lugar entre los errores *sistemáticos* –que se repiten y revelan cierta regularidad– y los *eventuales*; se puede hablar también de errores *transitorios* –que desaparecen conforme avanza el *aprendizaje*–, los *fosilizables* –que aparecen en todas las etapas–, y los *fosilizados* –incorregibles–; y también cabe distinguir entre los *individuales* y los *colectivos* –propios de un grupo de la misma

lengua materna– (Fernández 1995, p. 211-213). Como es lógico, los errores que más nos interesan son los sistemáticos, los transitorios (por lo que reflejan de la interlengua en las primeras fases del aprendizaje), los fosilizables y los colectivos.

En la clasificación de los errores detectados en un corpus, prevalece el criterio lingüístico: errores fonéticos, gráficos, morfológicos, sintácticos (o morfosintácticos), léxicos, discursivos y pragmáticos.

Para encontrar las causas de los errores hay que remitirse a las estrategias de aprendizaje y de comunicación debidas a mecanismos internos que pueden sintetizarse en estos fenómenos (Blanco 2010):

- a. La *simplificación*: la reducción de las reglas al sistema más simple. En los primeros días de estudio es muy habitual encontrarse en las redacciones más tempranas frases como *Mi madre es simpático*, porque el aprendiz todavía no ha interiorizado la regla de la diferencia de género. Son errores de principiante que se corrigen con el tiempo.
- b. La *generalización*: la aplicación incorrecta de una regla a palabras donde no se aplican. Por analogía con el ejemplo anterior, cuando ya se ha aprendido la diferencia de género, suelen darse formas como *Un niña alegre*.
- c. La *interferencia*: el recurso a una estructura gramatical (o a una palabra) de la lengua materna a la hora de formar frases o de usar palabras. Una frase como *Es no alto* evidencia el modelo sintáctico lituano *Jis yra neauktas*. También se dan interferencias de otras L2 habladas por el estudiante: *Esperar por un amigo*, calco del *wait for* inglés. En los estadios iniciales de

aprendizaje (A1, A2) la interferencia es la principal causa de errores.

- d. La *fosilización*: es la reincidencia en errores ya corregidos en estadios anteriores, como la omisión del artículo o su uso indebido (*Me gustan supermercados, Quería ser el médico*) o el uso de *estar* por *ser* (*Estoy peluquera*).
- e. La *permeabilidad*, se refleja en el hecho de que al aprender nuevas reglas o nuevas formas, el sistema que tenía hasta el momento el aprendiente se reestructura, provocando errores ahí donde antes se había expresado correctamente. Por ejemplo, *Esta mañana me levantaba*, cuando antes se ha usado correctamente *Esta mañana me he levantado*).

Corpus de textos utilizado en este análisis

El corpus sobre el que se realizó este análisis es de un total de 76 pruebas de suficiencia escritas con textos de alumnos del segundo, tercer y cuarto semestre de español entre 2010 y 2012. La mayoría de los alumnos son estudiantes de Economía y otros son de Comunicación y una minoría de Derecho, todos ellos de la Universidad de Vilnius, que eligieron Lengua Española como asignatura de libre elección. Están repartidos en 28 del segundo semestre (otoño 2011), 43 del tercero (23, primavera de 2010; 9, otoño 2010; y 11, primavera 2012; en total 71 pruebas entre 2º y 3º semestres).

En las pruebas del 2º semestre, aparte de ejercicios de resolución cerrada o de preguntas de resolución abierta focalizadas en algún aspecto concreto (uso de pretérito perfecto o imperfecto), hay pequeños textos sobre sus estudios universitarios, las compras o las tiendas, las estaciones del año, la

lectura y la música, temas sobre los que ya habían escrito composiciones a lo largo del semestre. En las pruebas del 3^{er} semestre aparte de ejercicios de resolución cerrada, los estudiantes escribieron sobre tres temas a elegir entre cinco o seis (una pequeña autobiografía, el deporte, el tabaco, su casa, las flores, una aventura). Sobre todos esos temas los estudiantes ya habían escrito composiciones en casa a lo largo del semestre y estas luego fueron corregidas por su profesor, así que ya conocían el vocabulario necesario, pero en la prueba los escribieron sin diccionario, aunque pudiendo preguntar alguna palabra.

El análisis se ha centrado en los textos escritos, no en los ejercicios de resolución cerrada.

El nivel de los estudiantes terminado el 2^o semestre es algo más que A1, y el del 3^{er} casi A2 completo.

Análisis de errores en frases con el verbo GUSTAR

Como el verbo *gustar* es muy recurrente en la totalidad de los textos y en torno a él se forma una construcción de cierta complejidad sintáctica (uso del pronombre personal átono dativo *-me, te, le...* y con frecuencia del pronombre tónico o de un sustantivo con preposición *a-a mí, a ti, a Pedro...*, verbo en tercera persona singular o plural *-gusta, gustan-*, sujeto concordado con el verbo, uso de artículo determinado en caso de sustantivo sujeto), la presencia del error en las frases con este verbo es muy normal. Estos son los errores detectados:

1. Falta de concordancia del sujeto: “me gusta mas los supermercados”, “me gusta diferente historias”, “pensar que me gusto más”, “lo que me gustan mas son tiendas pequeñas”.

2. Omisión del artículo: “me gusta _ supermarket”, “me gusta _verano”, “me gustan _ zapaterías y _ librerías”.

3. Uso del pronombre dativo: “la gente se gusta”, “a mi no _ gustaba”.

4. Uso de pronombre acusativo en función de sujeto: “lo me gusta mucho”, “porque los gustan a mis padres”.

4. Omisión de a delante de sustantivo dativo: “_ la gente se gusta”.

5. En superlativo: “lo que más me gusta _ el verano”, “me gusta el verano el mejor”, “la estación lo que más me gusta es el invierno”, “lo mas me gusta es _ pop musica”. En el caso del verbo *gustar* en la forma superlativa la complejidad es aún mayor: mientras que en español una frase como *Lo que más me gusta es la música* necesita de ocho palabras, en lituano se dice en cuatro: *Man labiausiai patinka muzika*.

6. Uso del locativo como sujeto de gustar: “no me gusta aquí”, “me gustó en los todos collegios”. Es traducción del lituano *Man nepatinka čia*.

En torno al verbo *gustar* hay demasiados elementos como para el que el aprendiente acierte siempre en el uso. No hay lugar para el error es cuando el sujeto de *gustar* es el infinitivo: “Me gusta correr” (*Man patinka bėgioti*). Pero en general los errores se deben en primer lugar a la sencillez del esquema paralelo en lituano (*Man patinka muzika*) y, después, a los muchos componentes de la oración completa en español. Para formarse un diagnóstico preciso del uso de GUSTAR se ha realizado un análisis estadístico sobre la proporción de veces en que se producen errores, y qué tipo de errores, y en qué casos se usa correctamente, y en qué casos se dan más frases correctas.

Se toma como base principal las pruebas de los alumnos del 2º semestre (28 pruebas, otoño 2011) y del 3º semestre: 43 pruebas repartidas en 23 en primavera 2010, 9 en otoño 2010 y 11 en primavera 2012.

Para esta estadística se hace una distinción entre las frases donde se usa *gustar* en construcción básica del tipo *me gusta la música* o *a mi amigo le gusta leer* (G1), que son la mayoría, y las frases en que se usa la forma superlativa del tipo *Lo que más me gusta es el cine* (GS) y similares. Se

incluyen en el análisis de las primeras las pocas veces que se utiliza *encantar*, con el que la estructura oracional es la misma que con *gustar*.

La media de frecuencia de uso de G1 es de 3 veces por prueba (solo en una prueba no se usa): 3,9 veces entre los del 2º semestre y una media de 2,48 entre todos los del 3º. Hay que tener en cuenta que los textos del 3º semestre son más largos que los del 2º, y que en total hay más pruebas del 3º. El porcentaje de veces en que se usa cor-

GRÁFICO 1. Frases del tipo G1 (*Me gusta la música, Me gusta leer*)

2º y 3º semestres (A1, A2)

Grupo	Pruebas	Nº de frases con <i>gustar</i>	Frecuencia	Total frases correctas	Con sustantivo	Con infin. o sin sujeto	Total frases incorrectas	Falta de concordancia	Omisión de artículo	Otros errores	Total errores*
1 2º sem	28	111	3,9	73 65,7%	20	53	38 34,3%	22	26	1	49
2 3º sem	23	53	2,3	26 49%	6	20	27 51%	17	9	5	31
3 3º sem	9	25	2,7	17 68%	7	10	8 32%	4	4	1	9
4 3º sem	11	29	2,63	21 72,4%	3	18	8 27,6%	5	1	3	9
Total	71	218	3	133 61%	36 25%	101 75%	85 39%	48 49%	40 41%	10 10%	98

Grupo 1 2º semestre, otoño 2011. 2 3º semestre, primavera 2010. 3 3º semestre, otoño 2010. 4 3º semestre, primavera 2012.

Pruebas: número de pruebas analizadas. *Nº de frases con gustar*: cantidad de frases con *gustar* tipo G1. *Frecuencia*: Media de uso de G1 por cada prueba. *Total correctas*: número total de frases correctas con *gustar* G1 y porcentaje respecto al total de frases. *Con sustantivo*: número de frases en que el sujeto es un sustantivo y porcentaje respecto al total de frases correctas. *Con infin. o sin sujeto*: número de frases en que el sujeto es infinitivo, o una oración subordinada o no hay sujeto y porcentaje respecto al total de frases correctas. *Total incorrectas*: número de frases incorrectas con G1 y porcentaje respecto al total de frases. *Concordancia*: número de errores de concordancia del verbo con el sujeto y porcentaje respecto al total de errores. *Omisión de artículo*: número de omisiones del artículo determinado con sustantivo sujeto de *gustar* y porcentaje respecto al total de errores. *Otros errores*: Otros errores en las frases de *gustar* G1 como uso incorrecto del pronombre o uso de formas incorrectas para el sujeto y porcentaje respecto al total de errores. *Total errores*: número de errores en las frases con *gustar* G1.

*Hay frases incorrectas en que se han computado dos errores: el de concordancia y el de omisión del artículo: “no me gusta _ fumadores”.

rectamente *gustar* (G1) es el 61% y en que se usa incorrectamente 39 %. Es decir, que las frases G1 se usan más correcta que incorrectamente. Si se compara con las frases con *gustar* de las pruebas del 1^{er} semestre (no computadas para este estudio, por ser de resolución más bien cerrada, pero sí tenidas a la vista), el número de errores en este 1^{er} semestre es menor que en el 2^o, lo cual es lógico porque en el 1^o es cuando han adquirido este *input* y aún tienen frescas la estructura y las reglas.

Atendiendo a las frases G1 correctas, se observa que la mayor proporción corresponde a aquellas en las que lo que gusta se expresa con un infinitivo (“me gusta *oír música*”), con una oración subordinada (“No me gusta *cuando las ropas absorben el humo*”, muy infrecuentes) o sencillamente no hay sujeto (“Alguna vez intenta, pero no me gustó”). Este tipo de frases son el 75% de las frases correctas de G1. Mientras que aquellas en las que el sujeto es un sustantivo con artículo (“No me gusta solo *la vista*”, a veces con posesivo “Me gusta *mi casa*”) y el verbo debe concordar con el sujeto (“Me gustaban *los partidos*”) suponen el 25%. Resultado muy comprensible, dado que el uso del sustantivo sujeto tiene más implicaciones sintácticas.

En cuanto a los errores en frases G1, casi la mitad de ellos (el 49%) se deben a falta de concordancia sujeto verbo (“no me gusta las piscinas”, “me gusta mas los supermercados”, “me gusta diferente historias” y muchos ejemplos más, “me gusté mucho”, “Me gusto el deporte”); el 41% son omisión del artículo determinado delante del sustantivo sujeto (“me gusta _verano”, “me gustan _zapaterías y _librerías”), y el 10% son otras razones como error u omisión del dativo o uso incorrecto de ciertas formas para el

sujeto (“_ la gente _ gusta las cigarrillos”, “a mi no _ gustaba”, “la gente se gusta”; “Lo me gusta mucho”, “Corriendo me gusta mucho”, ejemplo éste único en su género).

Es decir que la mayor dificultad está en las frases cuyo sujeto es sustantivo y por tanto se ha de usar artículo determinado en la mayoría de los casos, y aun más cuando el sustantivo sujeto es plural. Téngase en cuenta que la construcción de estas frases en lituano es aparentemente similar a la española: *Man patinka muzika* (*dat, verbo en 3^a persona y sustantivo*), sin embargo en lituano la 3^a persona es igual en singular y en plural (*Man patinka knygos* Me gustan los libros) y además no hay artículo. Además en lituano existe otro verbo *mėgti*, que significa casi lo mismo, pero su esquema gramatical es de nominativo + persona concertada: *Aš mėgstu, tu mėgsti* (Yo gusto, tú gustas) como en inglés *I like, You like*, lo que a veces propicia el uso paralelo de *gusto*, poco frecuente, por otro lado, y mezclado a veces con el dativo *me, te...*

GRÁFICO 2. Frases del tipo GS (*Lo que más me gusta es el verano*)

2^o y 3^{er} semestres (A1, A2)

Semestre	Nº de frases	Correctas	Incorrectas
2 ^o	24	6	18
3 ^o	7	2	5
Total	31	8	23
		25%	75%

Nº de frases: Cantidad de frases superlativas en que se usa *gustar*. *Correctas*: Número de frases correctas y proporción respecto al total de frases. *Incorrectas*: Número de frases incorrectas y proporción respecto al total de frases.

En el caso de las frases superlativas con *gustar* lo más frecuente es que sea incorrecta, porque las implicaciones sintácticas son

mucho mayores que en las frases simples. Los errores pueden cometerse en cualquiera de los muchos elementos que intervienen en estas oraciones:

- omisión del verbo *ser* o error de concordancia “lo que más me gusta _ el verano”, “las flores que me gustan más es rosas rojas”;
- omisión del artículo o los artículos “lo mas me gusta es _ pop musica”, “_ que mas me gusta es _ fútbol”;
- acumulación de artículos “la estación lo que más me gusta es el invierno”;
- confusión de palabras comparativas “me gusta el verano el mejor”.

Conclusión

Este análisis de errores en las frases con *gustar* justifica la necesidad de usar los errores que cometen los alumnos para que el profesor autoevalúe su propia su labor pedagógica y actualice los métodos y los materiales de acuerdo con el modo como el estudiante forma su *interlengua*. Por un lado es un dato satisfactorio que sean más las frases correctas que las incorrectas. Pero es que además, tal como muestran las estadísticas, la proporción de errores con *gustar* desciende de un semestre a otro: el grupo 4 (3^{er} semestre, primavera 2012), con un 72,4% de frases correctas, procede por entero del grupo 1 (2^o semestre, otoño 2011), con un 65,7 % de frases correctas. Es decir que ha habido una mejora, en buena parte porque ya se habían detectado los errores del tipo *me gusta _ música, me gusta _ _ flores* y se habían tomado medidas para evitarlo. Sin embargo, la experiencia muestra que son errores que tienden a fosilizarse.

Estas medidas fueron

- a. la elaboración de materiales con presentación explícita de la construcción en previsión de los errores; por ejemplo, en el vocabulario que se da para practicar *gustar*, los sustantivos aparecen con artículo (*el cine, el teatro, la música,...*); en el caso de infinitivos, algunos se dan con complemento en plural sin artículo (*ver películas, leer novelas*);
- b. ejercicios específicos de cada uno de los elementos que intervienen en la frase: escribir la forma de gustar (*gusta* o *gustan*), escribir el pronombre átono dativo (*me, te, le...*), escribir el artículo determinado cuando sea necesario (*me gusta (la) música, me gusta leer (___) novelas*);
- c. en fases sucesivas del aprendizaje (al estudiar nuevos tiempos o al tratar temas concretos como la música o los libros), el repaso de estas reglas, que tienden a olvidarse, llamando la atención de estudiante sobre los componentes de la frase con *gustar*, porque de lo contrario el error se repetirá.

Por otra parte, el segundo gráfico, aparte de testimoniar la dificultad de la construcción superlativa con el verbo *gustar*, también refleja la poca atención que se le ha prestado en el aula, porque realmente hasta ese momento no se habían hecho prácticas específicas para asimilarla.

En general el análisis de errores, para que sea exhaustivo y útil, ha de extenderse a todos los aspectos lingüísticos: fonéticos, morfosintácticos, léxicos y discursivos.

Bibliografía

BLANCO PICADO, A. I., 2010. El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes*, Época II, Año I/2010. http://www.cuadernos-cervantes.com/art_38_error.html (consultado 10.06.2012)

CORDER, S. P., 1967. The significance of learners' errors'. *IRAL* 5/4, 161-170, recogido en *Error analysis and the interlanguage*, 1981, 6-13. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S. P., 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* 9, 149-159, recogido en *Corder Error analysis and the interlanguage*, 1981, 14-25.

Diccionario de términos ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado 10.06.2012).

FERNÁNDEZ, S., 1995. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Didáctica 7, 203-215. Madrid: Servicio de publicaciones UCM. <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/20051> (consultado 8.06.2012).

FRIES, C. C., 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.

LADO, R., 1957. *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.

SELINKER, L., 1972. Interlanguage. *IRAL* 10/3, 209-231.

SELINKER, L., 1992. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.

VARIOS, 2009. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada de las lenguas*. 5.

VÁZQUEZ, G., 1999. *¿Errores? ¿Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

Alfonso Rascón Caballero

Vilniaus universitetas, Lietuva

Moksliniai interesai: dvikalbė leksikografija, tarpukalbė, klaidų analizė

Alfonso Rascón Caballero

Vilnius University, Lithuania

Research interests: lexicography, lexicology, interlanguage

KLAIDŲ ANALIZĖ IR TARPUKALBĖ

Santrauka

Studentų, besimokančių užsienio kalbos, tarpukalbės (angl. *interlanguage*) klaidų analizė yra dinaminė taikomosios kalbotyros atmaina. Jos pagrindą formuoja pozityvi prielaida, kad suklysdamas mokinys iš tiesų išmoksta. Tai iš esmės skiriasi nuo negatyvaus požiūrio, būdingo šeštame metais vyravusiai biheviorizmo teorijai (gretinamajai analizei), kuri suformavo gimtosios ir užsienio kalbų lyginimo metodologiją klaidoms išvengti. Manyta, kad kalbų tarpusavio sąveika yra pagrindinis klaidų šaltinis. Tačiau praktinė mokymo patirtis parodė, kad mokinys tebeklysdavo. Todėl 1967 m. Stephenas P. Corderis pasiūlė pakeisti dėstytojų požiūrį į klaidą: užuot stengtis numatyti ir išvengti klaidų, mėginti jas išanalizuoti bei padaryti teorines ir praktines išvadas. Taip atsirado tarpukalbės samprata – kiekvienas

ERROR ANALYSIS AND INTERLANGUAGE

Summary

Error analysis of the interlanguage of non-native students of a foreign language is proving to be a very dynamic branch of applied linguistics. The basis of this current trend is a positive consideration of error as a proof that when a learner makes a mistake, he is really learning. This idea differs from the negative consideration typical to the behavioural characteristic of the mentality that dominated during the 50s (Contrastive Analysis) and inspired a methodology based on the comparison of native and foreign languages to avoid committing mistakes. At that time, it was thought that the main source of errors was the interference. But teaching experience showed that errors were still being committed, and in 1967 Corder proposed to change the attitude of

mokinys susikuria individualią savitą kalbinę sistemą, kuriai turi įtakos gimtosios ir užsienio kalbos leksika, gramatinės normos, taip pat kitos užsienio kalbos, kurias moka mokinys, komunikacijos strategijos, kurias mokinys pasirenka kalbinės kompetencijos stygiaus atveju.

Šis teorinis pagrindas įkvėpė daug magistro darbų ir daktaro disertacijų, kuriose išsamiai tyrinėjamos įvairiose šalyse ispanų (kaip ne gimtosios) besimokančiųjų kalbos klaidos. Šiose analizėse tyrinėjami tekstynai, sudaryti iš mokinių empirinių tekstų. Klaidos identifikuojamos, klasifikuojamos, aiškinamos, vertinama jų reikšmė, siūlomas jų naudojimo mokymui būdas.

Remiantis įvairiais kriterijais, galima skirti sisteminės ir atsitiktinės, laikinos ir pastovias, neištaisomas įsisenėjusias, individualias ir bendras klaidas. Jos klasifikuojamos daugiausia remiantis kalbiniais kriterijais: fonetinės, rašybos, morfologinės, sintaksinės, leksinės, loginės ir pragmatinės klaidos. Klaidų prigimtis siejama su komunikacijos strategijomis, kurios naudojamos vartojant užsienio kalbą.

Šiai analizei buvo pasirinkti 76 studentų darbai. Tai studentų, studijuojančių ispanų kalbą kaip laisvąjį dalyką, antrojo ir trečiojo semestro įskaitos raštu darbai. Studentai turėjo sukurti trumpus tekstus įvairiomis temomis. Šiuose tekstuose veiksmažodis *gustar* vartojamas labai dažnai. Kiekvienas sakinytis, be šio veiksmažodžio, integruoja daugybę kitų elementų, todėl nenuostabu, kad randama ir kitų klaidų: daiktavardis su veiksmažodžiu nederinami tarpusavyje, praleidžiamas artikelis, netinkamai vartojamas nekirčiuojamasis įvardis ir kt.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: klaidų analizė, tarpukalbė.

teachers towards the error: rather than anticipate and prevent it, to analyze it after committing in order to be able to draw theoretical and practical conclusions. Thus, the concept of interlanguage arose – the unique linguistic system that forms in the learner which interacts with the rules and vocabulary of L1, other spoken or studied L2, and communication strategies used to cover the lack of linguistic competence.

This theoretical concept served as a basis for numerous Memoirs of Masters and doctoral theses that are dedicated to a detailed analysis of errors committed by non-native students of Spanish. These analyses are based on empirical corpus of students' texts. The errors were identified, classified, and explained; the severity of the errors is evaluated and a way to use the errors in subsequent teaching is proposed.

Different criteria are used to distinguish errors: there are systematic errors, transient and the fossilized, individual and collective errors. Errors are classified primarily based on linguistic criteria (phonetic, graphic, morphological, syntactic, lexical, discursive and pragmatic errors). The causes of errors are due to communication strategies that are activated by students speaking foreign language.

This analysis is based on the evaluation of the 76 tests of students who are studying Spanish as a free election subject. The tests were performed at the end of the second and third semesters. The students had to write short texts about various topics. The use of *GUSTAR* is recurrent there. Since sentences with this verb include many elements, it is normal to make frequent mistakes (lack of agreement with the verb, omission of the article, incorrect use of unstressed pronoun, etc.). A statistical study of the frequency of error and the correct use has shown that the latter is more frequent than the former and is common in a certain kind of phrases.

KEY WORDS: error analysis, interlanguage.

Įteikta 2012 m. liepos 15 d.