

## Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores

S. P. Corder

*Introducción*

*El concepto de dialecto idiosincrásico tiene para este autor una base lingüística en tanto en cuanto se refiere a sistemas cuyas gramáticas compar-ten reglas con otras gramáticas pero, además, tienen reglas propias que no se encuentran en dialectos estándar. El concepto de dialecto social, sin embargo, se refiere, en sentido saussureano, a los dialectos en cuanto que reflejan el comportamiento lingüístico de un grupo social. Los dialectos idiosincrásicos pueden o no reflejar el comportamiento de un grupo social, pero no es la característica que los define. De hecho, los define la inestabilidad y la dificultad de interpretación de algunas de sus oraciones.*

*Se consideran dialectos idiosincrásicos el lenguaje poético, el de los afásicos, el lenguaje infantil y el de los que aprenden una lengua segunda (la interlengua según el término acuñado por Selinker). Este último, que Corder propone denominar dialecto transicional por la inestabilidad inherente que lo caracteriza, se diferencia del lenguaje poético en que sus oraciones idiosincrásicas no pueden considerarse desviaciones voluntarias. Tampoco son desviaciones patológicas como las de los afásicos. En realidad, las oraciones idiosincrásicas de los alumnos de lenguas segundas son, como las bien formadas, manifestaciones de la existencia de una gramática del dialecto transicional y, como sucede con las del lenguaje infantil, en ningún caso deben verse como errores, desviaciones u oraciones agramaticales.*

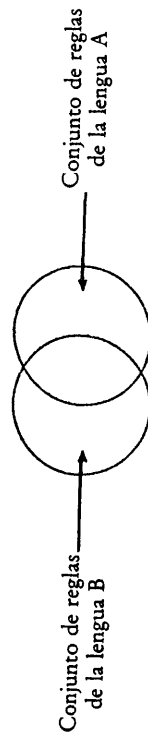
*Corder propone que la metodología del análisis de los dialectos idiosincrásicos, en concreto del dialecto transicional o interlengua, debe cubrir tres etapas fundamentales: a) la descripción de todas las oraciones: las claramente idiosincrásicas y las superficialmente bien formadas. Estas últimas, por el proceso de reconstrucción (interpretación que las compare con las que produciría un nativo en el mismo contexto) resultarían ser idiosincrásicas encubiertas o típicas de la LO; b) la identificación de la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (interlengua-*

*lengua objeto) que proceden de la descripción efectuada en la primera etapa;*  
 c) *La explicación (de carácter eminentemente psicolingüístico y no lingüístico como las dos etapas anteriores) que debe dar cuenta de cómo se llega a construir la gramática del dialecto transicional. El hecho de considerar los errores como parte del proceso de adquisición implica la búsqueda de explicaciones distintas de la que proporciona la teoría de la formación de hábitos, que no está interesada en los errores porque se consideran solamente como la prueba de que no se han adquirido los hábitos correctos.*

[El texto que sigue ha sido traducido de S. P. Corder. *Idiosyncratic dialects and error analysis. IRAL*, Vol. IX, 2, pp. 147-160, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.]

## 1. Introducción

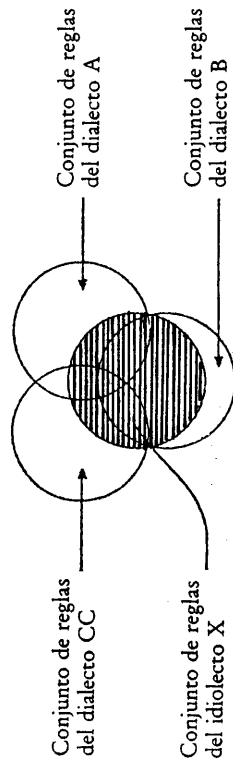
Lo que se conoce como «análisis de errores» tiene que ver con el estudio del lenguaje propio de los que aprenden una lengua segunda. En este artículo adoptaremos la posición de que la lengua de un alumno, o quizá de cierto grupo de alumnos, es una clase especial de dialecto. Esta decisión se apoya en las dos consideraciones siguientes: en primer lugar, el habla espontánea utilizada por el alumnos para comunicarse tiene auténtico sentido en cuanto que es sistemática, regular y, en consecuencia, se la puede describir, en principio, mediante un sistema de reglas; es decir, tiene una gramática. El habla espontánea del que aprende una lengua segunda tiene calidad de lenguaje y posee una gramática. En segundo lugar, puesto que cierto número de oraciones de esa lengua son isomorfas con algunas de las oraciones de la lengua objeto y tienen la misma interpretación, al menos algunas de las reglas necesarias para dar cuenta de la lengua del alumno serán las mismas que las que explican la lengua objeto. Por consiguiente, la lengua del alumno es un dialecto en sentido lingüístico: dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos.



Las lenguas A y B están en relación dialectal (no me ocupo aquí de si todas las lenguas pueden tener esta relación).

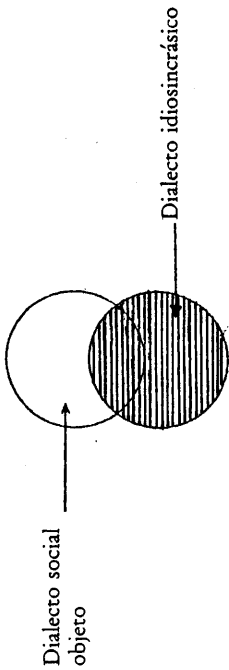
Existe también un criterio no lingüístico que se suele aplicar a una lengua con el fin de determinar su estatuto de dialecto, a saber, que debe ser el comportamiento común a algún grupo social, es decir, que constituya lo que Saussure llamó una «lengua». En este sentido la lengua de un alumno puede ser o puede no ser un dialecto. Volveremos sobre este punto más adelante. De momento, sin embargo, haré una distinción entre los dialectos que son además lenguas de un determinado grupo social (que denominaré dialectos sociales) y los que no lo son (a los que llamaré dialectos idiosincrásicos). La justificación de este segundo nombre es, por consiguiente, de naturaleza lingüística, y no social. Se podría objetar que los dialectos que estoy tratando aquí están ya encuadrados bajo el nombre de *idiolectos*. Mantendré que no es cierto. Un *idiolecto* es un dialecto personal que desde el punto de vista lingüístico se caracteriza porque todas las reglas necesarias para dar cuenta de él se basan en el conjunto de reglas de uno u otro dialecto social. Puede decirse que un *idiolecto* es algo así como una mezcla de dialectos.

En el diagrama puede verse que el *idiolecto X* posee reglas sacadas de los tres dialectos sociales superpuestos, y no posee ninguna regla que no lo sea de alguno de ellos. Si todos esos dialectos sociales están «incluidos» en una lengua D, entonces el *idiolecto X* es un dialecto de la lengua D, en el sentido convencional.



La situación es diferente en el caso de lo que denominamos dialectos idiosincrásicos. En éstos, algunas de las reglas necesarias para dar cuenta del dialecto no pertenecen al conjunto de reglas de ningún dialecto social, sino que son específicas de la lengua de un hablante.

Todos los *dialectos idiosincrásicos* tienen la característica común de que algunas de las reglas necesarias para explicarlos son particulares de un individuo. Esto da lugar a que algunas de sus oraciones no sean fácilmente interpretables, puesto que la capacidad para interpretar una oración



depende en parte del conocimiento de las convenciones que subyacen a esa oración. Las oraciones de un *idiolecto* no presentan, pues, los mismos problemas de interpretación puesto que en alguna parte habrá un miembro de ese grupo social que comparta esas convenciones con el hablante.

Una característica esencial de los *dialectos idiosincrásicos* es su inestabilidad; la razón de esto es obvia. El objetivo del habla es normalmente la comunicación, es decir, ser comprendido. Si la comprensión es sólo parcial, el hablante tiene un motivo para adecuar su comportamiento a las convenciones de algún grupo social, si es capaz de hacerlo. Esta inestabilidad da cuenta de parte de la dificultad que experimenta el lingüista cuando describe *dialectos idiosincrásicos*. Los datos en que se basa la descripción son fragmentarios; esto significa que no se dispone de antemano de los procedimientos usuales de verificación que se requieren en la construcción de una gramática proyectiva.

La otra dificultad que se le presenta al lingüista es la de dar una interpretación a algunas de las oraciones del dialecto. Sin interpretación, desde luego, el análisis no puede comenzar.

La lengua del alumno de lenguas segundas no es el único tipo de *dialecto idiosincrásico*. El «Análisis de Errores» no se aplica solamente a la lengua de los que aprenden lenguas segundas. Una clase de *dialecto idiosincrásico* es el que encontramos en el lenguaje poético, del que no puede darse cuenta enteramente a partir de las reglas de ningún dialecto social. Como dice Thorne (1965): «Dado un texto como el poema de Cummings "Anyone lived in a pretty how town", que contiene secuencias que se resisten a ser incluidas en la gramática del inglés, resultaría más esclarecedor verlo como un ejemplo de una lengua diferente, o un *dialecto diferente del inglés estándar*» (La cursiva es de Corder).

Es evidente que la lengua de este poema es idiosincrásica aunque sólo sea por su dificultad de interpretación. Es significativo que el método de Thorne para el análisis de la lengua del poema sea esencialmente el del «análisis de errores», un tipo de comparación bilingüe. Esto es, intenta descubrir las reglas que darían cuenta de las oraciones idiosincrásicas<sup>1</sup> en términos del mismo modelo sintáctico que utiliza para explicar el dialecto

social con el que el poema se relaciona más estrechamente, en este caso el inglés estándar.

Las oraciones idiosincrásicas de un texto poético pueden recibir el nombre de *desviaciones voluntarias*, puesto que el autor conoce, presumiblemente, las convenciones del dialecto estándar y elige no obedecerlas (cf. Katz, 1964). Existe una motivación para tales desviaciones, lo cual significa que la capacidad de interpretar el texto depende del conocimiento de la estructura semántica del dialecto estándar con el que se relaciona. En este sentido, los dialectos poéticos son «parasíticos» de los dialectos estándar.

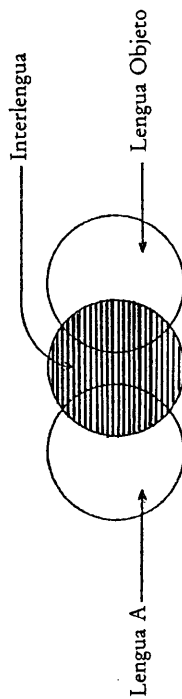
Otro dialecto idiosincrásico que podríamos considerar es el habla de un afásico. Este, también, en circunstancias óptimas, es un dialecto inestable, pero, para el lingüista presenta el mismo problema de interpretación. Lo que no está tan claro es que fuera correcto llamar desviaciones a las oraciones idiosincrásicas de un afásico. Hemos de suponer que, antes de su enfermedad, era un hablante nativo de algún dialecto social, pero no puede decirse que la desviación se produzca voluntariamente, y es difícil determinar en qué sentido se podría afirmar que «conoce las reglas» del dialecto?

Quizá podemos caracterizar de forma provisional las oraciones idiosincrásicas del afásico como *desviaciones patológicas*.

La tercera clase de *dialectos idiosincrásicos* es la del niño que aprende la lengua materna que también presenta problemas típicos de interpretación, quizá en una forma aún más aguda que cualquiera de las otras dos. Podría estar equivocado en este punto, pero estimo que dar una interpretación plausible (por no hablar de una interpretación correcta) a las producciones infantiles es el único factor que contribuye a que el problema de describir el lenguaje infantil sea tan difícil de abordar. Este dialecto idiosincrásico es también claramente inestable.

La cuarta clase de *dialecto idiosincrásico* es la de los que aprenden una lengua segunda. Puede aplicarse aquí, en general, todo lo que he dicho acerca de los dialectos idiosincrásicos. Es regular, sistemático, posee significado, es decir, tiene una gramática, y puede ser descrito, en principio, mediante un conjunto de reglas, algún subconjunto de las cuales es un subconjunto de las reglas del dialecto social objeto. Este dialecto es inestable (esperemos), y no es, al menos que se sepa, una «lengua» en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social (volveré sobre este punto más adelante) y por último, muchas de sus oraciones presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo del dialecto objeto. Selinker (1969) propuso dar a esta clase de dialectos idiosincrásicos el nombre de *interlengua*, implicando con ello que es un dialecto cuyas reglas comparten características de dos dialectos

sociales o lenguas, compartan o no reglas estas últimas, lo cual está abierto a discusión, ya que tiene que ver con el problema de los universales del lenguaje.



También podría llamarse *dialecto transicional*, poniendo el énfasis en su carácter inestable<sup>3</sup>.

He sugerido que sería razonable denominar *desviaciones voluntarias* a las oraciones del dialecto de un poeta, ya que suponemos que el escritor conoce las convenciones de un dialecto social y que elige deliberadamente no seguirlas. De manera similar, he sugerido que las oraciones idiosincrásicas del afásico podrían recibir el nombre de *desviaciones patológicas*, puesto que es de suponer que él también era un hablante de algún dialecto social antes de su enfermedad. En cambio, no podemos calificar como desviaciones a las oraciones idiosincrásicas de un niño, puesto que éste no es todavía un hablante de ningún dialecto social; además no es normal (hasta que va a la escuela) tildar de desviaciones, incorrectas o agramaticales a las oraciones del niño. Precisamente por la misma razón sugiero que referirse a las oraciones idiosincrásicas del que aprende una lengua segunda como desviaciones puede prestarse a interpretaciones falsas. Tampoco es conveniente llamarlas erróneas en el mismo sentido en que se usa ese término para las oraciones del niño porque implica una ruptura premeditada de reglas que, en algún sentido, deberían conocerse, mientras que las oraciones son idiosincrásicas precisamente porque las reglas de la lengua objeto no se conocen aún.

Las únicas oraciones a las que con justicia podría llamarse *erróneas* serían aquellas que son el resultado de algún fallo de actuación. Estas pueden contener lo que se suele conocer con el nombre de «slips of the tongue», falsos comienzos, cambios de idea, etc., fenómenos llamados *lapsus* por Hockett (1948), y que pueden ser el resultado de fallos de memoria. Un ejemplo típico del inglés sería: «That is the problem which I don't know how to solve it» (Reibel, 1969). Es interesante que estas oraciones anómalas no presenten normalmente problemas de interpretación. La razón que surge espontáneamente es que en los dialectos sociales pueden existir reglas para hacer faltas. Este sería, claramente, un campo de investigación (Boomer y Laver, 1968), pero creo que no estamos todavía

en condiciones de proponer una quinta clase de dialectos idiosincrásicos para dar cuenta de las regularidades de las oraciones *erróneas*. Lo que destaca de ellas es que normalmente son corregidas o corregibles por el hablante mismo, criterio que podría ser uno de los que definiera las oraciones erróneas, aplicable también a algunas oraciones del alumno de lenguas segundas, de las que podría darse cuenta como si fuesen casos de *fracaso* (cualquiera que fuese la razón) en seguir una regla *conocida*, por el contrario, las que denomino oraciones idiosincrásicas no entrañan un fracaso de realización y no pueden ser corregidas por el alumno precisamente porque reflejan las únicas reglas que él conoce, las de su dialecto transicional.

Pero en tanto en cuanto no cometamos el error de partir del supuesto de que las oraciones idiosincrásicas del que aprende una lengua segunda son simplemente el resultado de fracasos de actuación, es decir de pensar que el alumno conoce las reglas de la lengua objeto pero que por una u otra razón, no ha podido o no ha querido aplicarlas, no hay nada malo en hablar de *error* o *corrección*.

La razón fundamental por la que pongo objeciones a los términos *error*, *desviación* o *mal-formación* es que todos ellos, en mayor o menor grado, prejuzgan la explicación de la idiosincrasia. En la actualidad, una de las principales razones para estudiar la lengua del alumno es precisamente descubrir por qué es como es, esto es, explicarla para poder decir algo acerca del proceso de aprendizaje. Si llamamos a sus oraciones desviaciones o errores, partimos de una explicación sin ni siquiera haber hecho una descripción.

Hay una razón aún más poderosa para no calificar de agramaticales a las oraciones idiosincrásicas de un alumno. Si bien es verdad que no podemos explicarlas mediante las reglas del dialecto objeto, son, de hecho, *gramaticales* según la lengua del alumno.

He sugerido que los dialectos idiosincrásicos que he identificado difieren de los dialectos sociales en que algunas de las reglas que se necesitan para dar cuenta de ellos no son miembros del conjunto de reglas de un dialecto social, que son reglas idiosincrásicas, no compartidas. Es posible, no obstante, que aunque estos dialectos no sean «lenguas» —en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social identificable mediante los criterios de los sociólogos— las reglas idiosincrásicas no sean privativas de un individuo, sino que las comparta con otros que tengan una cultura, una historia lingüística o unas aspiraciones similares. Existe el término «lenguaje poético» o «dialecto poético» para designar al dialecto que posee ciertos rasgos que se encuentran sólo en la poesía. No obstante, un dialecto de este tipo es parte de la «lengua» de la comunidad a la que pertenece esa poesía, y para la que no presenta

dificultades de interpretación. Una oración como «And hearkened as I whistled the trampling team beside» es quizá única en el verso inglés moderno, pero puede explicarse mediante una convención aceptada por todos los hablantes del inglés. Este no es el caso, por ejemplo, de «Up so many bells...» del poema de Cummings, que no es parte del dialecto poético del inglés, es difícil de interpretar y dudo que las reglas que dan cuenta de ella dieran cuenta de alguna de las producciones poéticas de cualquier otro poeta, ya que es completamente idiosincrásica.

La situación es diferente, creo, en el caso de las otras tres clases de dialectos idiosincrásicos. Los afásicos no forman un grupo social en ningún sentido sociológico, y pese a ello hay datos suficientes para sugerir que las idiosincrasias de su habla pueden clasificarse según ciertas dimensiones (Jakobson, 1956). Está claro que nadie intentaría describir el habla de los afásicos a menos que creyera que fuese posible algún tipo de clasificación. El objeto de tales investigaciones es descubrir qué relaciones existen entre los signos médicos, los síntomas, la historia y el conjunto de reglas necesarias para dar cuenta de los aspectos idiosincrásicos del habla de los afásicos.

De igual modo, nadie emprendería el estudio del habla infantil sin tener alguna razón para creer que todos los niños en una situación dialectal determinada siguen unas etapas de desarrollo más o menos similares (Smith y Miller, 1968). No valdría la pena describir el habla de un niño de tres años si no se esperase con ello arrojar alguna luz sobre el habla de los niños de tres años. Por consiguiente, existe el supuesto subyacente de que el lenguaje de todos los niños de tres años que compartan una situación lingüística determinada tendrá ciertos rasgos comunes<sup>4</sup>.

¿Puede la situación descrita ser similar a la del que aprende una lengua segunda? Es cierto que los profesores trabajan sobre la base de que un grupo de alumnos que tenga la misma lengua materna y la misma experiencia en el aprendizaje de dicha lengua segunda hablan más o menos la misma interlengua en cualquier etapa de su proceso de aprendizaje, y que las diferencias que haya podrán atribuirse a la variación individual en cuanto a inteligencia, motivación y quizá actitud. Esta creencia es inherente a la noción «enseñar a una clase» por oposición a «enseñar a un individuo», y es difícil ver cómo se podría proceder de otra forma.

¿Podemos suponer que todos los alumnos siguen un proceso de desarrollo similar en la adquisición de una lengua segunda? Desde luego hacemos todo lo posible para asegurar que lo siguen. Para esto es para lo que sirven los programas: son un mapa de los caminos que los alumnos van a seguir. Pero, suponiendo que le fuera posible al alumno elegir su propia ruta, ¿podemos suponer que seguiría la ruta que nosotros le

hubiéramos trazado? Simplemente, no lo sabemos, puesto que nadie ha intentado nunca descubrirlo. Carecemos totalmente de cualquier información acerca del desarrollo de alumnos individuales de una lengua segunda fuera de la situación del aula, y es difícil imaginar cómo podría llevarse a cabo un estudio de este tipo. Pero una cosa está clara: el estudio longitudinal del desarrollo de la lengua del alumno se basaría fundamentalmente en las técnicas del llamado «análisis de errores» igual que el estudio longitudinal del aprendizaje de la lengua materna por el niño depende del análisis de sus oraciones idiosincrásicas (Brown y Frazer, 1964). Es más, creo que hasta que no intentemos abordar este estudio longitudinal de los alumnos de lenguas segundas que aprenden fuera de las instituciones, no avanzaremos mucho en el descubrimiento de cómo se aprenden dichas lenguas.

Volveré ahora a una consideración general sobre la metodología de la descripción de lo que he llamado dialecto idiosincrásico y que es, en parte, «análisis de errores», como lo denominamos. Ya he sugerido que esta metodología no se aplica únicamente a los dialectos de los alumnos de lenguas segundas, sino que es válida para el estudio de todos los dialectos idiosincrásicos.

El dialecto es *une langue* en el sentido saussureano. Es, por consiguiente, un error metodológico concentrarse sólo en aquellas oraciones que son claramente idiosincrásicas. Las oraciones superficialmente bien formadas en términos de un dialecto social (el dialecto objeto en el caso del alumno) son tan importantes como las claramente idiosincrásicas, ya que también nos dicen lo que sabe el alumno. Además, como sugerí más arriba, el «valor» que debe asignarse a las construcciones bien formadas sólo puede descubrirse en términos del sistema total de su dialecto. Así, por ejemplo, un «plural» bien formado o un uso aparentemente «apropiado» del artículo definido puede sólo entenderse en relación con sus plurales mal formados o su uso de otros determinantes.

Esto significa que todas las oraciones del alumno deberían, en principio, analizarse. Esto es tanto más necesario, cuanto que algunas de sus oraciones aparentemente bien formadas pueden tener una derivación diferente de la asignada por las reglas del dialecto objeto. Así, la oración «After an hour it was stopped» se reconoció como idiosincrásica cuando el contexto probó que *it* se refiere a *wind* y que por lo tanto la interpretación del dialecto objeto era improbable y de hecho la traducción a la lengua objeto sería: «After an hour it stopped». Un caso similar en un dialecto poético sería: «Anyone lived in a pretty how town» cuyo paralelo sintáctico no es «Someone lived in a pretty old town», sino «John lived in a pretty old town», es decir, *Anyone* es un nombre propio en ese dialecto poético, y no un pronombre indefinido, y *how* es un adjetivo y no un adverbio interrogativo.

La primera etapa del «análisis de errores» es, pues, el *reconocimiento de la idiosincrasia*. Podemos enunciar una ley general: *toda oración debe tomarse por idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario*. Tal y como he sugerido, una oración del alumno puede estar superficialmente bien formada y, con todo, ser idiosincrásica; a estas oraciones las llamaré *idiosincrásicas encubiertas*. Pueden ser también *claramente idiosincrásicas* en tanto que están mal formadas superficialmente según las reglas de la lengua objeto, o pueden no ser ni de una ni de otra clase. Si la interpretación «normal» es aceptable en el contexto, esa oración no será idiosincrásica para nuestros fines inmediatos. Si, en cambio, la oración aparece superficialmente bien formada según las reglas de la lengua objeto, pero no puede interpretarse «normalmente» en el contexto, entonces es *idiosincrásica encubierta* y puede asignarse una interpretación plausible según tal contexto. Tendremos entonces lo que yo llamo una *oración reconstruida* que se puede comparar con la original. Una oración reconstruida es, aproximadamente, lo que el hablante nativo de la lengua objeto habría dicho para expresar ese significado en ese contexto, es decir, su traducción.

Consideremos otra posibilidad: que la oración sea *claramente idiosincrásica*, esto es, superficialmente mal formada de acuerdo con las reglas de la lengua objeto. En este caso debemos preguntarnos si puede dársele una interpretación plausible en el contexto, si se puede, podemos proceder a hacer una oración reconstruida «bien formada» para compararla con el original. Si no se puede, nuestros problemas serán mucho mayores. De un modo u otro, debemos intentar realizar una interpretación plausible. Podemos primero ver si, en relación con la lengua materna del alumno, podemos llegar a una interpretación tal. Si la lengua materna no es conocida, el análisis de esa oración deberá permanecer en suspenso hasta que sepamos más del dialecto idiosincrásico del alumno. En cambio, si conocemos la lengua materna, podemos ser capaces de llegar a un modo aceptable de interpretar la oración mediante un proceso de traducción literal. Si eso es posible, el traducir la oración de la lengua materna a una oración bien formada de la lengua objeto nos proporcionará una oración reconstruida que una vez más podemos comparar con la oración original, claramente idiosincrásica del alumno.

El punto final del proceso de identificación de la idiosincrasia y la producción de una oración reconstruida son dos oraciones: la oración idiosincrásica y una oración bien formada que, *por definición*, tiene el mismo significado.

No es necesario decir que he propuesto un esquema idealizado. En todo punto de decisión del algoritmo es improbable que pueda contestarse con una respuesta sí/no categórica. La primera decisión, la de la buena formación, es en sí misma un problema, dada la indeterminación de la

gramática (Lyons, 1968). Pero aún es más agudo el problema de la interpretación. ¿Cómo podemos estar seguros de cuándo una interpretación es plausible si frecuentemente nos encontramos con dos interpretaciones igualmente plausibles? Tomemos por ejemplo una oración abiertamente idiosincrásica como: «He didn't know the word so he asked a dictionary». En el contexto la interpretación «He asked for a dictionary» es quizá tan apropiada como «He consulted a dictionary». No siempre proporciona el contexto la clave que haga que una interpretación sea más plausible que otra. El recurso suele ser acudir a la lengua materna, si se conoce. Pero creo que merece la pena señalar que el problema de la interpretación alcanza mayores dimensiones fuera de la clase que dentro de ella. El profesor casi siempre aprende el dialecto idiosincrásico de su clase y, además, tiene siempre la posibilidad de pedirle al alumno en su habla materna que proporcione una interpretación autorizada.

El recurso a la lengua materna del alumno es de hecho un proceso muy intuitivo y depende del grado de conocimiento del dialecto que tenga el investigador. Además, no podemos suponer que la naturaleza idiosincrásica del dialecto del alumno sea explicable sólo en términos de su lengua materna; puede estar relacionado con cómo y por qué se le ha enseñado. Aquí el profesor está otra vez en una posición privilegiada para interpretar la oración idiosincrásica, aunque los profesores pueden no estar dispuestos a admitir que la idiosincrasia pueda explicarse en términos de lo que ellos mismos hayan o no hayan hecho.

Hemos llegado a la *segunda etapa*: dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno. La primera etapa, si se ha completado con éxito, nos proporciona datos de un conjunto de pares de oraciones que, por definición, tienen el mismo significado, o dicho de otra manera, que son traducciones equivalentes cada una de la otra: una en el dialecto del alumno y la otra en el dialecto objeto. Estos son los datos sobre los que se basa la *descripción*. La metodología de ésta es, huelga decirlo, la de la *comparación bilingüe* en cuanto a que dos lenguas se describen en términos de un conjunto común de categorías y relaciones, esto es, en términos del mismo modelo formal. Los problemas técnicos de esta tarea son bien conocidos y no quiero, o no necesito, abordarlos aquí.

La *tercera etapa* y la vez el objetivo último del análisis de errores es la *explicación*. Mientras que las dos etapas anteriores tenían un carácter netamente lingüístico, esta última es marcadamente psicolingüística en cuanto intenta dar cuenta de cómo y porqué el dialecto idiosincrásico del alumno es de una naturaleza determinada. Creo que todos debemos estar de acuerdo en que no habría razón para ocuparnos del análisis de errores si no se pretendiera alcanzar uno o ambos de los objetivos siguientes: en primer lugar, explicar qué aprende un alumno y cómo lo aprende cuando

estudia una lengua segunda (este es un objetivo teórico) (Corder, 1967); en segundo lugar, el objetivo aplicado de permitir al alumno aprender de modo más eficaz explotando nuestro conocimiento de su dialecto con fines pedagógicos. El segundo objetivo depende claramente del primero, ya que no podemos usar *adecuadamente* ninguna de sus oraciones idiosincrásicas para perfeccionar la enseñanza a menos que entendamos cómo y por qué se producen.

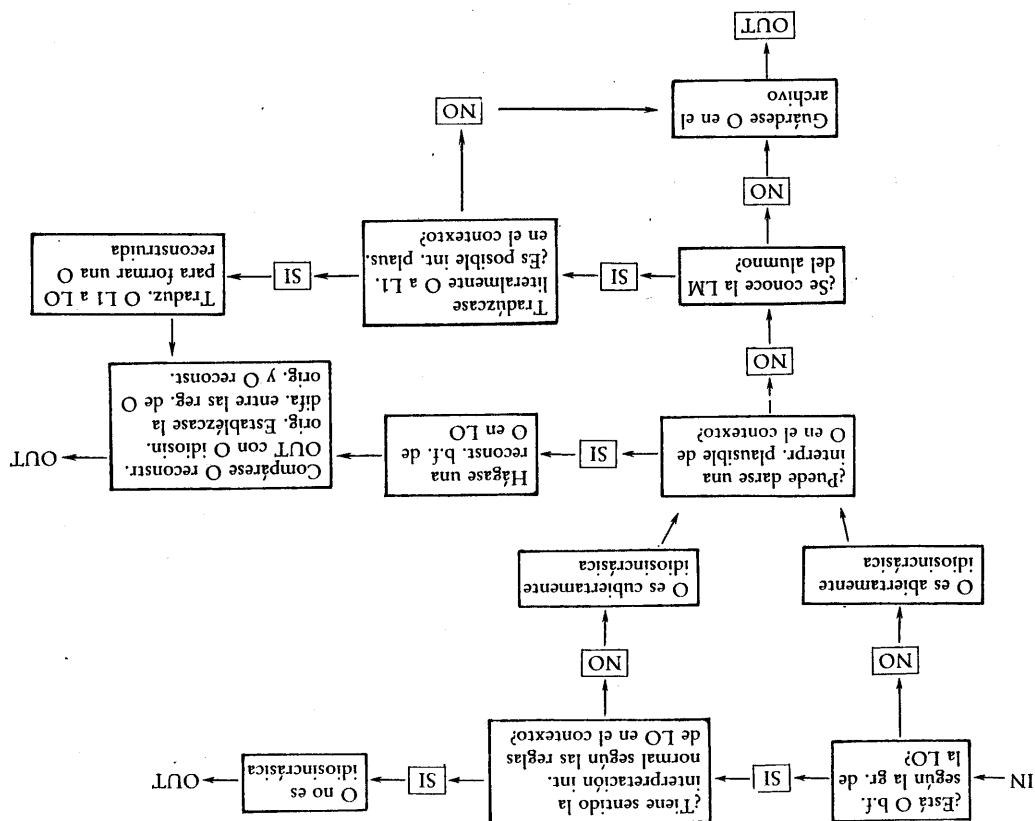
Una observación con la que generalmente se está de acuerdo es que algunas —pero no necesariamente todas— las oraciones idiosincrásicas del alumno de lenguas segundas tienen algún tipo de relaciones regulares con las oraciones de su lengua materna<sup>5</sup>. Si bien éste es un fenómeno que nadie pondría en cuestión, el explicarlo sí que es discutible. La explicación según la cual el alumno lleva los hábitos de la lengua materna a la lengua segunda recibe el nombre de interferencia, y este término sólo puede implicar que los hábitos de la lengua materna le impiden de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda. Esta explicación está claramente ligada a una visión del lenguaje como una de estructura de hábitos de algún tipo.

La otra explicación es que el aprendizaje del lenguaje es algo así como una actividad de carácter cognitivo que consiste en el procesamiento de datos y la formación de hipótesis. Según esto, las oraciones idiosincrásicas del alumno reflejan hipótesis falsas que, cuando disponga y procese más datos, bien mediante la observación directa, bien por las aportaciones del profesor (correcciones y ejemplos) le permitirán al alumno reformular una hipótesis que esté más de acuerdo con los hechos de la lengua objeto (cf. Hockett, 1948).

No debe de extrañar que los que defienden la teoría de la formación de hábitos del aprendizaje, que ha sido la teoría dominante desde hace unas décadas, no mostraran particular interés en el estudio de las oraciones idiosincrásicas del alumno, ya que probaban que los hábitos automáticos correctos de la lengua objeto aún no habían sido adquiridos. Su erradicación era cuestión de practicar de manera más intensiva las formas correctas. Cuál pudiera ser la naturaleza del error era algo de importancia secundaria ya que no arrojaría luz alguna sobre el proceso de aprendizaje. Era suficiente que estuvieran allí, indicando que la tarea del aprendizaje no se había terminado aún. Teóricamente, si el proceso de enseñanza hubiera sido perfecto, no se hubiera producido ningún error.

Según el otro planteamiento hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. La «corrección» de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correctos. Por consiguiente, una mejor descripción de las oraciones idiosincrásicas

Algoritmo de recogida de datos para la descripción de dialectos idiosincrásicos.



contribuye directamente a una explicación de lo que el alumno conoce y no conoce en un momento dado de su aprendizaje, y en último término debería capacitar al profesor no sólo para suministrarle la información de que su hipótesis está equivocada, sino también el tipo correcto de información o los datos para que el alumno se forme un concepto más adecuado de una regla de la lengua objeto. No creo que sea una mera coincidencia el hecho de que el creciente interés por un «análisis de errores» que existe en la actualidad coincida con un interés por formular hipótesis alternativas a la teoría de formación de hábitos del aprendizaje del lenguaje.

## NOTAS

<sup>1</sup> En sentido estricto, todas las oraciones del poema son idiosincrásicas, ya que el dialecto es idiosincrásico, y, como dice Saussure: «la lengua es un sistema en el que todos los elementos son solidarios y donde el valor de uno no resulta sino de la presencia simultánea de los otros». Esto significa que oraciones aparentemente «no idiosincrásicas» no deben recibir la misma interpretación que recibirían si fueran oraciones del inglés estándar. Esto es así porque el valor de cualquier elemento de un sistema es una función de todos los elementos del sistema y puesto que su sistema es diferente por definición, el valor de todos los elementos es idiosincrásico, incluso en los casos en que la realización superficial parezca la misma. Utilizaré, sin embargo, de aquí en adelante el término «oración idiosincrásica» para referirme a cualquier oración que superficialmente no sea una oración de algún dialecto social y también a cualquier oración que, aunque se parezca superficialmente a una oración de un dialecto social, no puede recibir la interpretación que tal oración recibiría en ese dialecto.

<sup>2</sup> Conviene tener en cuenta que uno de los problemas de la descripción del habla de un afásico es la ausencia de información sobre la naturaleza precisa de su dialecto antes de la enfermedad.

<sup>3</sup> Las objeciones teóricas al concepto de interlengua (o dialecto transicional) se aplican con igual fuerza al concepto de «una lengua», ya que ambas son inestables. El concepto de «estado de lengua» subyace a todas las descripciones de las lenguas. Las objeciones al concepto de interlengua sólo tienen peso en cuanto se vean como objeciones prácticas a la posibilidad de llevar a cabo descripciones globales de un «estado de dialecto» dada la insuficiencia de datos disponibles en la mayor parte de los casos. Los mismos problemas prácticos se les presentan a los que trabajan en el campo de la adquisición del lenguaje por los niños.

<sup>4</sup> Una especulación interesante es si los niños de tres años pueden entender a los otros mejor que los adultos les entienden a ellos o que ellos entienden el habla adulta.

<sup>5</sup> Véase Richards (1970) para una discusión interesante de las idiosincrasias que pueden derivarse de los métodos o materiales de enseñanza, o que puedan surgir en el proceso de aprendizaje dada la naturaleza misma de la lengua objeto.