

Equivocaciones y fallas en lenguaje

Luis Jaime Cisneros
Academia Peruana de la Lengua

A Ambrosio Rabanales, *ex toto corde*

Estamos programados para el lenguaje; hay en nosotros asegurada una capacidad discriminadora para detectar la gramática de una lengua y organizar frases, capacidad que se adquiere con solo la exposición a la L1 y se perfecciona y consolida gracias a la ejercitación, en el transcurso de la cual esa capacidad primera va fundamentando y robusteciendo nuestra competencia lingüística.

En los procesos de adquisición y de aprendizaje de toda lengua se dan como rasgos inevitables y normales errores, que son testimonio del esfuerzo del hablante por manejar los elementos de la lengua meta. En el proceso de adquisición de la L1 existen factores importantes: el contexto sociocultural, el grado de exposición al uso lingüístico. En el proceso de aprendizaje de la L2, debe además tenerse en cuenta la presión del docente que 'exige' del estudiante como respuesta la adecuación a determinado sistema de enseñanza que resulta impuesto.

El saber de un hablante competente no se reduce a conocer el repertorio de elementos léxicos y de recursos estratégicos sino –y en primer lugar– el arsenal de procedimientos sintácticos, mucho más complejo porque se halla íntimamente vinculado con las operaciones sintagmáticas menores. Es decir, un hablante competente conoce el *sistema* de su lengua y las varias

alternativas del discurso, y ese conocimiento está fundado en una experiencia de situaciones comunicativas. Nuestra biografía lingüística nos confirma haber atravesado varias veces situaciones confusas en las que nos hemos podido encontrar imposibilitados de darnos a entender con la solvencia deseada. El hecho puede habernos ocurrido aun sirviéndonos de nuestra lengua natural, aunque lo más probable es que nos haya sucedido en la etapa de aprendizaje de una L2. El estudiante de inglés o de alemán ha de tener presentes muchas situaciones (a veces risueñas) de conflicto. Tales situaciones conflictivas suelen obedecer a causas de índole diversa:

- a. Si escribo o pronuncio una palabra inexistente 'abekurmi', estoy ante una falta absoluta, puesto que dicha palabra no tiene apoyo morfológico ni valor léxico. No existe.
- b. Si la forma existe y la reconozco por la pronunciación /olokáwsto/ o por la grafía '*holocausto*', pero resulta contextualmente inaceptable, mi falta será relativa. Ejemplos: "Mi sobrina miraba cómo brotaba entre sonrisas un régimen *holocausto*", "Siempre me preocupó qué *holocausto* podía regalarle a mi enamorada para su santo".
- c. Puede ocurrir que la forma utilizada no exista, pero que resulte fructíferamente eficaz para la comunicación. La voz *intuicionar* puede generar la idea que busco transmitir y resulta, así, operativa en el nivel sintagmático. Tengo presentes ahora, en boca de un locutor de TV, los usos de *sinvergüenzamente* (creación adverbial ciertamente feliz), *prototipal* (por 'prototipo') y *judicializar* (por 'entablar juicio').
- d. Pueden darse voces reales y existentes, pero combinadas de modo ajeno a la norma y contrario al sistema. Estamos aquí ante una falta relativa. Congregaríamos aquí los frecuentes y socorridos casos de hipérbaton: "Una de color verde corbata", "Compré una singularmente cartera azul".

Algunos de estos enunciados pueden resultar ambiguos, pero eso no es grave (ni ahora nos interesa), pues también un enunciado correcto puede inducirnos a incurrir en ambigüedad. Hasta aquí hemos venido calificando de *absoluto* y *relativo* el tipo de error, aunque en rigor no hemos pretendido calificar los diversos niveles de gravedad de la falta. Un enunciado bien formado, pero situacional o contextualmente inadecuado, puede ser más confuso que otro mal formado pero inteligible. He aquí un caso elocuente y curioso:

1. "El mono salió con los chinos del agregado y fue a la fama a comprar muchacho".

Fuera de Venezuela, el texto sería realmente oscuro e incomprensible para cualquier competente diestro en el español general, a quien le

resultaría ciertamente difícil (sin conocer algunos rasgos del español atlántico) descubrir que el texto quiere sencillamente decir para un venezolano:

2. "El rubio salió con los hijos del administrador y fue al mercado a comprar ratón"¹.

Varios serían los ejemplos y muchas también las tentaciones de clasificación, pero no sería aconsejable. Lo prudente es intentar una explicación que permita comprender por qué se producen tales errores y qué hay de natural y 'normal' en la generación de los mismos. Científicamente, esto es lo que importa. Ni siquiera interesa el dato estadístico, que está mirando a la frecuencia relativa del error, pero no muestra ni explica su génesis y ni siquiera revela los mecanismos con que se halla comprometido. Si estudiamos el origen y el significado de los errores tendremos más clara idea de los mecanismos que rigen el sistema y el funcionamiento de la lengua. Por eso no conviene asustarse ante la frecuencia con que se producen o pueden producirse las faltas; lo importante es explicarse el cómo, el cuándo y el por qué.

Por cierto, esta reflexión nos coloca en el umbral de la psicolingüística. Una falla supone una interferencia, un obstáculo, un contraste entre un sistema lingüístico instalado y adquirido de L1 y un sistema provisorio y parcial del que se conoce solamente algo, conocimiento éste que arranca desde el sistema primero de L1. Depende de la actitud lingüística con que está comprometido el emisor de L1 que la dificultad para ingresar en el sistema de una L2 sea mayor o menor.

Nuestra biografía de hablantes está enriquecida con muchos testimonios de errores. El conjunto de comentarios y calificativos sobre los errores lingüísticos de la gente es numeroso, rico y variado. Un matiz de clasificación social suele acompañar a tales comentarios; pero, en realidad, todos atienden a matices de la escritura o la pronunciación. Así resultan censurables (y ciertamente vituperables) ejemplos como los siguientes:

- a. [konswiðaðáños] 'conciudadanos'; [perɣwáños] 'peruanos'; [peyoráta]/'perorata'; [konseptuðínárjo]'consuetudinario'.
- b. 'la *nocencia*' 'el conocimiento'; 'el *desilusionamiento*' 'la desilusión'.
- c. 'si no me daría cuenta, me lo diga no más', 'la celebrísima fiesta de Pascua'.

¹ Es decir, *lomo*. Otros casos pueden registrarse, de índole diversa, como los siguientes: **Su cartera mi mamá* ('La cartera de mi mamá'), **Yo comprando pantalón* ('Compré un par de pantalones'), **Ella está la gente intranquila* ('La gente está intranquila'), **Mi mujer está a mi esperando* ('Mi mujer me espera').

La reacción es archiconocida. De primera intención, echamos la culpa al ámbito sociocultural del usuario, cuando no a los métodos de enseñanza a los que ha estado sometido. De una u otra manera, la creencia es que la falta radica en la persona; de donde en el censurado se centran una serie de reflexiones y autoinculpaciones (“soy el culpable de mis errores”, “mis errores se deben a torpeza”, “soy inepto para hablar”). Debemos aprender a considerar estos hechos con objetividad y con calma. Así como a caminar se aprende caminando, y no hay ‘malas maneras personales de caminar’, sino ‘formas de irse adecuando al caminar’, así también hay errores esperables (y se diría que hasta necesarios) que constituyen un testimonio y un buen índice de un proceso normal de aprendizaje. En el aprendizaje de una L2 descubrimos la verdadera dimensión.

Aquí conviene distinguir dos tipos de errores. Hay errores que constituyen una *falta*, lo que comporta un *déficit*. Otros errores solamente constituyen una *equivocación*, y esta distinción es fundamental. En el error está reflejándose la “compétence provisoire de l’individu” en un estado determinado, en tanto que la equivocación (el *lapsus*) puede darse en los más diestros hablantes. Las fallas derivadas de la actuación y de la experiencia de haber generado otros enunciados en la lengua materna son fáciles de corregir.

El estudio de los mecanismos de error ilustra sobre los procedimientos y las estrategias de aprendizaje lingüístico. Cuando analizamos los errores, podemos descubrir los sistemas intermedios de aprendizaje y su evolución. Ahí podemos comprobar que las *faltas* son sistemáticas, en tanto que las *equivocaciones* son ocasionales. Con ello queremos destacar que el error o bien es recurrente, o bien representa un sistema individual. En el campo de los yerros hay que aprender a distinguir aquellos surgidos durante una tentativa de comunicación y de expresión, cuya estimulación (y no su corrección) puede ayudar a que el hablante organice y consolide su competencia de comunicación, en tanto que las fallas debidas a aptitud consagrada en la competencia lingüística van referidas a los mecanismos de adquisición.

Con los aprendices de una L2 hay que estar atentos a determinadas situaciones. ¿Qué determina la necesidad de aprender una L2? Apurado el análisis, hay una voluntad de comunicarse, de expresarse en situación. ¿Por qué surgen las fallas? ¿En el curso de qué proceso se originan, y cómo es verdad que la falla se produce como fruto de “un esfuerzo, una tentativa de comunicación”, que implica un vivo deseo de *acertar* en la L2? De donde el esfuerzo es fruto de un deseo de compensar un desequilibrio “entre su competencia y sus necesidades de comunicación” (Porquier, *EAP*, 25, p.29).

Nuestra inseguridad en el manejo inicial de una L2 se hace patente en el coloquio; ahí queda manifiesta toda nuestra experiencia de anteriores

situaciones coloquiales (Cf. las intervenciones del tipo *¿se puede decir así?*; *¿estará bien dicho?*; *¿me entiende usted?*; *no sé si es correcto*; *mi español no es muy firme*). Y la actitud o la respuesta verbal de nuestro interlocutor (que no suele ser de rechazo ni de extrañeza, sino de espontánea comprensión) juega papel decisivo, en tanto que resulta estímulo que ayuda a consolidar el sistema del que uno se va apoderando y permite, a la vez, progresar en la ulterior organización del discurso ante nuevas situaciones comunicativas. Claro es que la misma situación individual es distinta de la colectiva, porque –como explica Porquier– el impacto opera de otro modo:

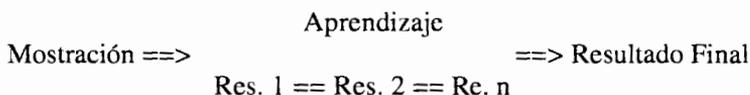
Une même erreur n'a donc pas la même signification selon les paliers et les circonstances d'apprentissage, et selon le même système individuel où il s'inscrit [...] qu'en situation institutionnelle, il y ait une relative uniformisation à l'intérieur d'un group-classe et une relative différenciation entre différents groupes. En situation naturelle, l'exposition est plus massive, plus diversifiée linguistiquement, mais souvent plus homogène quant aux données situationnelles et sociolinguistiques; [...] il est personnalisé, tout comme la progression est individuelle" (*ibid.*, 30).

Imaginemos una situación y pongámonos en el caso de una hispanohablante aprendiz de francés que arriesgue la formulación del enunciado **je n'ai pas d'argent*, donde advertimos que al suprimir "d" incurre en una simplificación del enunciado. Pero si hubiera dicho **je n'ai pas de l'argent* repararíamos en que al añadir "l" cae en una complejización del enunciado o, si preferimos, en una supergeneralización por analogía con las formas afirmativas: *j'ai de l'argent*, perspectiva desde la cual el ejemplo parecería como simplificación. ¿Y qué diríamos del que cayera en ambas fallas? Porque su sistema individual lo tiene acostumbrado a construir *pas + N* con sustantivos contables, en contraste con los no contables, frente a los cuales se acude a la fórmula *pas + de + artículo + N*: *je n'ai pas de la peine*.

En toda lengua descubrimos códigos suficientes para generar enunciados (E) aparentemente simplificados "par rapport à ceux de la communication usuelle, orale ou écrite"; en ellos podemos reconocer implícita la puesta en ejecución de reglas específicas suplementarias, "et donc d'une compétence spécifique, tant pour la production que pour la compréhension" (*ibid.*, 33). Debemos hacernos cargo tanto de que el aprendizaje de una L2 como la adquisición de la L1 constituyen un proceso; un proceso en constante movimiento, y no un resultado. No podemos, por eso, conformarnos con la simplificación de $\text{Mostración L} == \text{R}(\text{resultado})$ cuando lo real sería:

Adquisición
Mostración ==> ————— ==> Resultado Final
Aprendizaje

Y en el lento proceso de aprendizaje se van generando resultados provisionales de distinta duración y de intensidad diversa, frutos del esfuerzo de acomodación del aprendiz, de donde el esquema sería en rigor el siguiente:



El aprendizaje de una L2 no se limita, pues, a la ingenua y automática memorización de modelos de encadenamiento sonoro o morfosintáctico, sino que implica todo un proceso de captación global de un enunciado en situación comunicativa, es decir, de una comunicación contextual. Son varios los hechos que requieren ser tomados en cuenta, y ello reclama varios criterios de observación y de análisis. En dicho proceso de aprendizaje se va generando un nivel de competencia conjetural y provisoria desde el que se va adquiriendo (merced a equivocaciones, rectificaciones y tropiezos) el sistema de la L2, y en ese nivel se van gestando, desarrollando y consolidando la capacidad de autocorrección y de intercorrección que conducirá –como feliz resultado– a un enunciado de la L2.

2

Los deslindes anteriores nos permiten avanzar en profundidad. Hemos aludido a dos tipos de errores: en algunos incurren quienes aún no dominan un sistema lingüístico, en tanto que las equivocaciones suelen darse en quienes manejan un sistema lingüístico en el que son competentes (Corder, 1975, 91). Estos últimos errores miran al plano del *discurso* y pueden considerarse como *lapsus* de la *actuación*; los otros afectan a la competencia y al conocimiento del sistema. Estos, que miran a la competencia, realmente constituyen los verdaderos errores; los otras son fallas y solo representan vacilaciones en el proceso de codificación o articulación, que el mismo hablante detecta y reconoce y está en aptitud de corregir; se producen por descuido o por distracción. Un hablante competente puede, así, incurrir en diversa clase de equivocaciones (*lapsus* los llama Corder), que pueden obedecer a fatiga o a males pasajeros (estado emocional alterado).

Los mismos errores descubrimos en quienes inician el estudio de una L2. A ellos hay que añadir otra clase de fallas, reflejo del conocimiento todavía imperfecto del código de la lengua meta. Si los nativos pueden detectar y corregir siempre tales faltas, los aprendices de L2 no están capacitados para lo mismo. Ahora bien: estas fallas en la producción del

enunciado pueden explicar errores de comprensión. Fuera de las fallas ingenuas debidas a articulación apresurada, confusión emotiva, pueden darse en un nativo otras, por manejo poco diestro de la lengua poética, ahí donde existen violaciones expresas (=motivadas) del código. Estas "violaciones" ciertamente no son tales, no implican error ni equivocación, sino que anuncian una decidida voluntad de estilo; nosotros "aceptamos estas desviaciones como un recurso natural para expresar aquello que resultaría difícil expresar con el código o su norma estándar" (Bustillos, 22). En verdad lo que estos hechos sugieren es una reformulación de ciertas reglas del código; por eso se ha sugerido considerar a la lengua poética como un dialecto ideosincrático frente al estándar (Thorne, *Journal of Linguistics*, I, 1965, 49-59) ².

Un estudiante de L2 se asemeja a un niño en los momentos iniciales de adquisición de su lengua materna. El niño no produce el mismo tipo de emisiones del adulto, no se ajusta a la gramática de éste, respecto de la cual las frases del niño constituyen una desviación; sin embargo, aceptamos esos enunciados mediante los cuales el niño se comunica. No lo censuramos porque comprendemos que 'está aprendiendo a hablar'. Pues bien, el estudiante de una L2 desarrolla un sistema provisorio que constituye un idiolecto idiosincrático o idiolecto regular y sistemático, con una gramática "que puede en principio ser descrita en términos de un conjunto de reglas que no son las mismas de la lengua meta" (Bustillos, 25).

Veamos cómo se comporta el niño durante este proceso de *adquisición*. La lengua supone una red de estructuras. El niño se ve expuesto a frases que los adultos usan en determinada situación y para fines específicos; y sobre ese limitado corpus va infiriendo (y esa es su aptitud primera) lo que sería la gramática (=la organización interna) de esa lengua. ¿Cómo así? Con solo usarla; intentando reproducir lo que oye, en un empeñoso proceso de actuación y creación que le permite intuir y desarrollar formas hipotéticas, provisionales, basadas muchas veces en impresiones acústicas, deficitarias, pero que resultan condición indispensable de la lengua meta, al par que síntoma efectivo de que el proceso se halla en pleno desarrollo. Esas frases de los otros son suficiente estímulo para que la facultad del lenguaje vaya elaborando una gramática y para que la persona vaya conociendo "la lengua generada por ésta" (Chomsky, 1977, 23). Lo que el niño descubre (y lo que en verdad internaliza) no son, pues, las voces mismas, sino la gramática, o sea, *la manera* como han sido empleadas. Es ahí cuando aparecen las

² Un caso aparte es el del afásico; no hay en él ciertamente apartamiento voluntario del código, como en el lenguaje poético; no podemos hablar ahí de error ni de equivocación, sino de la aceptación de un determinado idiolecto, fruto de una situación patológica.

esperables fallas. Ningún niño se inicia hablando correctamente, y si alguno se comporta con el rigor y el acierto de los adultos, comprobaremos que estamos ante un proceso de imitación, porque ese niño *no está construyendo* frases, o sea, internalizando el sistema.

Un caso interesante nos permite avanzar. En la afirmación y en la frase interrogativa, nosotros ordenamos como ilustran los siguientes ejemplos: *Tú cantas huaynos, ¿Qué cantas tú?*. En las frases interrogativas infantiles es frecuente tropezar en la ordenación *¿Qué tú cantas?*, *¿Qué mi mamá dice?*, sin la esperable inversión verbo-sujeto. Eso solamente bastaría para probar que el niño no imita la gramática del adulto, si al mismo tiempo no fuese, como es, testimonio de que su texto responde a una gramática que va actualizando un código transitorio, no estrictamente caprichoso, puesto que realmente el orden SV es el normal de los enunciados afirmativos, y ese es el código que el niño actualiza y privilegia porque le resulta menos complejo. Mantiene el modelo melódico del adulto, que asegura la intención interrogativa, pero acoge la simple sintaxis de la afirmación. Si bien el niño superará rápidamente estas etapas, el proceso es más lento, en lo referido a este nivel, en un estudiante de L2:

“Muchas veces un estudiante de segunda lengua deja de aprender por razones prácticas, ya que puede comunicarse eficazmente con lo que ya ha aprendido y se llega al estado de los que Selinker llama fosilización” (Bustillos, 30).

Puede ocurrir que este sistema provisorio del niño sea muy distinto (y distante) del sistema de la lengua meta, y que estas diferencias se den en el nivel fonológico o en el morfológico, a veces, y hasta en el sintáctico. Hay que tener en cuenta que los objetivos y los estímulos, en uno y otro caso, son distintos: el niño que está adquiriendo su lengua materna *necesita* comunicarse. Pero tal urgencia no se presenta con el mismo grado de intensidad en el estudiante de una L2. La naturalidad y la facilidad inherentes al proceso de adquisición constituyen parte integrante de un hecho biológico, y esto forma parte del proceso de maduración: la relectura de Lenneberg es siempre estimulante a este respecto. El aprendizaje de una L2 necesita de motivación social, y suele darse cuando ya el proceso de maduración de la L1 está concluido:

“Por otro lado, el niño adquiere su lengua sin ningún bagaje gramatical determinado y tiene un número ilimitado de hipótesis sobre la lengua que está adquiriendo. En cambio, al aprender una segunda lengua, el hablante dispone ya de un bagaje de conocimientos propios de la lengua materna que de alguna manera interfieren en su aprendizaje” (Bustillos, 32).

Durante este proceso por alcanzar como meta la L2 va surgiendo un sistema nuevo, conjetural y provisorio, alejado todavía del sistema de la

L2, pero distante asimismo de la L1 de partida. Cuando hablamos de una lengua meta aludimos en verdad a una *norma* estándar desde la cual arranca esta actitud del usuario que busca ajustarse “de modo más o menos fiel a las reglas que ella impone”, así como ella “lo faculta ante otros para emitir juicios como ‘falso’ o ‘correcto’ ” (Heger, *Lexis*, IV, 1, 16).

Nos detenemos ahora frente a los errores cometidos durante el aprendizaje de una L2, síntoma de la competencia transitoria y del manejo de un sistema lingüístico conjetural (lo que Corder llama –como vimos– un dialecto idiosincrático #no perteneciente a algún grupo social). Los enunciados fruto de este dialecto no se explican por las reglas de la L2, sino que resultan ‘gramaticales’ dentro de las perspectivas y los límites de la lengua del estudiante de una L2, puesto que una emisión inspirada en reglas de este sistema solamente puede ser ‘gramatical’ si viene generada por dichas reglas. Y así, lo que resultaría incorrecto juzgado desde la lengua meta, se muestra como perfectamente correcto para el estudiante que va aplicando las reglas de este dialecto idiosincrático³.

3

Ahora bien, la aparición de una falla sirve también para denunciar qué aspecto o qué zona están dañados o no han sido dominados aún. Hay que mantenerse alerta para detectar tales fallas y explicar por qué puede incurrirse en ellas. ¿Por qué ocurren? Las causas más frecuentes pueden circunscribirse a estas dos:

- a. influencia de la lengua materna
- b. reordenamiento de las reglas de la L2

O sea, debemos hacer frente a problemas producidos entre las dos lenguas por gracia del contacto, y a problemas intralingüales cuyas causas hay que buscar en el hecho de que el aprendiz va elaborando falsas hipótesis, o porque generaliza o porque aplica en forma desordenada e incompleta las reglas. Algunos pocos ejemplos pueden ilustrar interferencias fonológicas, léxicas y sintácticas:

- a. *Interferencias fonológicas*. Distinguimos entre interferencia fonética y fonológica. De la primera nos ofrecen testimonio los francófonos que

³ Este ‘dialecto idiosincrático’ de Corder, en realidad, coincide con lo que Selinker identifica como *interlanguage*.

transfieren a la L2 el rasgo uvular de la /r/ francesa: tal interferencia no comporta problemas de descodificación, y es un tipo de interferencia que puede persistir más allá del hábil manejo de la L2. Hay, sin embargo, interferencias de este tipo que sí pueden acarrear conflictos de interpretación; esto ocurre cuando tanto en la L1 como en la L2 existen oposiciones funcionales distintas; y así tenemos que como en japonés no existen los fonemas /l/ y /r/ sino que [l] y [r] son alófonos de un mismo fonema, la interferencia suele ocasionar trastornos en la inteligibilidad del enunciado, como ocurre en los casos de *directo* y *dilecto* o en los de *elección* y *erección*.

- b. *Interferencias en el nivel léxico*. Gran problema para los traductores representa el hecho de no hallar con facilidad en la L2 la palabra que corresponde exactamente a la de la lengua materna. Al aprendiz de una L2 le causa trastornos, pues cada vez que carezca de una correspondencia clara en el campo semántico de dos palabras, habrá necesariamente interferencia. Ocurre, para usar un ejemplo trillado, que el fr. *bois* cubre la significación española de *bosque* y *madera*, así como el esp. *río* puede corresponder tanto al fr. *fleuve* como al fr. *rivière*, o el inglés *know* puede indistintamente significar *saber* o *conocer*. Estos fenómenos son causa de conflicto a la hora de aprender una L2, según existan entre L1 y L2 aproximaciones o distancias. En alguna ocasión hemos llamado la atención sobre lo absurdo que resultaría traducir la expresión *la madre del cordero* al inglés *the mother of the lamb*, cuando en verdad le correspondería el inglés *the corner stone* (que orienta hacia la ‘piedra angular’ de nuestros clásicos).

A esta misma esfera corresponden las fallas de ‘insuficiencia léxica’, en que el hablante adopta formas de su lengua materna a la articulación y a la morfología de la L2. Es el caso del estudiante que en su deficiente inglés aventura la forma **I am inspirated* en lugar de *I am inspired*, o arriesga en francés *J'ai douleur de tête* en lugar de *J'ai mal à la tête*.

- c. *Interferencia sintáctica*. Acá debemos hacernos cargo de dos tipos de dificultades. A veces el aprendiz de L2 aplica las reglas transformacionales de su lengua natural, al organizar un enunciado en la lengua meta. En otras ocasiones, aparecen en L2 determinadas marcas morfosintácticas sin correspondencia con la sintaxis de la lengua materna. Cuando arman frases en inglés, los hispanohablantes tienden a pluralizar los adjetivos, que en inglés no marcan el plural; asimismo, suelen usar en inglés como transitivos verbos que lo son solamente en español. También tenemos el caso de los hispanohablantes que al enfrentarse con la sintaxis del alemán, sufren ante las desinencias de

las formas casuales, o se confunden ante la organización de la frase alemana, que envía al final a la palabra más importante, organización tan distinta al español.

Existen ciertamente otro tipo de fallas, de índole sociocultural, que constituyen un obstáculo para la comunicación; surgen cuando hay interferencia entre la norma culta y la norma familiar, en la medida en que la primera es de uso obligatorio para determinadas situaciones comunicativas. Hay además, según Schumann y Stenson (*apud*. Bustillos, 59), interferencias producidas por 'reglas' sin paralelo en la lengua materna y que resultan "simples desviaciones de la lengua meta": eso es muy frecuente y se observa cuando el estudiante, en un esfuerzo por aprender la L2 *desde dentro*, olvida o desdeña los equivalentes en su lengua natural y se empeña en trabajar con lo poco que conoce de la lengua meta. Se originan así, errores por generalización de las reglas: el aprendiz aplica reglas de la L2 en contextos vitandos, con lo que va ampliando el recuerdo de la L2 a partir de un conocimiento inicial deficiente. Acá ya no interesa cuál es la L1 del estudiante, puesto que no existe interferencia de tal lengua como causal de la falla. A este fenómeno no es ajeno el niño en el proceso de adquisición de su lengua natural: así tenemos casos como *cabí, decí, volvido, rompido, sabo*, donde se generalizan las posibilidades del sistema, aun cuando sean rechazadas por la norma.

Los más frecuentes errores en este campo vienen ilustrados por el uso del sistema preposicional, dolor de cabeza de todo estudiante de L2, pues ignora la existencia de restricciones léxicas y gramaticales y tropieza sobre todo con estas últimas. Es el caso de quien organiza **He drives a scooter*, por ignorar las solidaridades léxicas del verbo *ride*. Si en español podemos decir *Han secuestrado a un estudiante* y también *Han secuestrado un aeroplano*, en inglés no podemos utilizar el mismo verbo para ambas frases, porque los tipos de secuestro son distintos, ya que para el caso del secuestro de personas el inglés utilizará *kidnapped*, pero para el de objetos recurrirá a *hijacked*. Si en español es lícita la frase *Tomo mi desayuno a las 7*, no es aceptable en inglés arriesgar **I drank my breakfast at 7*, porque *drink* es verbo que rige objetos con sema (+ líquido), en tanto que *breakfast* no lo incluye; por eso hay que optar por *I had my breakfast at 7*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSTILLOS, JAVIER, 1981, *El problema del error en la enseñanza de lenguas*, tesis de Bachillerato, inédita, Lima, Universidad Católica del Perú.
- CORDER, H., 1975, "Error analysis, interlanguage and second language acquisition", en *Language Teaching and Linguistics abstracts*, vol. 8, n. 4: 201-218.
- COSERIU, EUGENIO, 1977, "Las solidaridades sintácticas", en *Principios de semántica estructural*: 143-165, Madrid, ed. Gredos.
- FRIEL, HENRI, 1929, *La grammaire des fautes*, Genève.
- HIEFSTADTER, DOUGLAS / DAVID MOSER, 1989, "To err is human; to study error-making is cognitive science", en *Michigan Quarterly Review*, vol. xxviii, 2.
- HEGER, KLAUS, 1980, "Relación entre lo teórico y lo empírico en la dialectología", en *Lexis*, IV, 1: 1-26.
- LEGRAND-GELBER, R., 1976, "Enseignement de la langue maternelle et notion de faute", en *Actes III Congr. Int. pour l'enseign. des langues*, Paris.
- PORQUIER, R., 1977, a, *Bibliographie sur l'analyse d'erreurs, l'analyse des productions et les systèmes intermédiaires*, Besançon, Université de Besançon.
- 1977, b, "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", en *ELA*, 25: 23-47
- SVARTNIK, J., 1973, *Errata, papers in error analysis*, Lund.