# ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE ERRORES EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

AURORA GALÁN BOBADILLA

Las ideas que seguidamente presentaré en esta comunicación nacen de mi experiencia como lectora de español en una universidad italiana. Cuando uno se ve obligado a dar clase en un aula que parece un cine y ante un grupo de no menos de 40-50 alumnos que, en cuanto salen de clase, vuelven a su propio idioma, debe cambiar necesariamente algunos de los planteamientos que tenía acerca de métodos, técnicas, etc.

Tras esta experiencia mis palabras se centrarán en la "reivindicación" (sin ánimo beligerante) de la rehabilitación de los resultados metodológicos del AC, eso sí, con ciertos matices.

Antes de iniciar quisiéramos precisar que hacemos nuestras las palabras de Katerinov cuando señala que el objetivo de la contrastiva es principalmente pragmático: persigue la elaboración de una estrategia didáctica. Y ello debería implicar que la aplicación de este método no excluye necesariamente el uso de otros, sino que, más bien, los complementa.

No queremos entrar en consideraciones teóricas pero sí que creemos necesario hacer notar un par de cuestiones. Tras el éxito inicial de las teorías contrastivas, éstas cayeron en desgracia, en parte debido al excesivo mecanicismo que impusieron y a una especie de fe absoluta en los resultados de sus predicciones que se demostró que no eran suficientes. Durante el tiempo que duró este rechazo (parece que tiende a remitir) las teorías de adquisición de L2 restaron importancia a la influencia que la L1 podría ejercer sobre la L2. Y, ahora, tras la posterior aceptación del AE y del concepto de interlengua parece que podemos llegar a un punto de encuentro.

Lo que a nosotros nos interesa resaltar es que la aplicación de los resultados de las "nuevas teorías" –entre comillas– y estudios a la didáctica de la lengua que ha llevado a la gran difusión del enfoque comunicativo no se adapta a muchas de las situaciones reales en las que el profesor de ELE se encuentra. Ello es debido a que la base de datos sobre la que se apoyan se refieren a casos de emigrantes o de gente que se halla en el país de la L2. Pero éstas no son



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

todas las posibilidades de enseñanza de ELE. Así, a nuestro entender, existen diversas opciones que tienen unos objetivos y se desarrollan en unas circunstancias diferentes. Las hemos clasificado del siguiente modo:

1. Enseñanza de L2 en el país de la L1 como, por ejemplo, una clase de español en una universidad extranjera. Nuestra experiencia confirma que la mayor parte de estas clases son muy numerosas y se desarrollan en aulas no adecuadas al estudio de la lengua.

   También puede darse el caso de tratarse de un grupo reducido y con medios materiales, pero nos interesa más centrarnos en el caso anterior por plantear una situación extrema.

2. Enseñanza de la L2 en el mismo país de dicha L2 a un grupo con una L1 única. Por ejemplo un programa de intercambio entre universidades en el que estudiantes con una L1 común se desplazan al país de la L2 que estudian.

   Pero también corresponde a los emigrantes que asisten a cursos del idioma del país que los ha acogido. En cuyo caso es necesario, además, tener en cuenta problemas sociales y psicológicos más pronunciados que en los restantes ejemplos.

3. El tercero es un grupo mixto en el país de la L2, en el que podemos encuadrar los cursos para extranjeros que ofrecen las instituciones oficiales y las privadas. Aunque podríamos también encontrar grupos de emigrantes. Considerada la heterogeneidad de este grupo, es el que más posibilidades y al mismo tiempo más dificultades puede plantear.

4. Incluso cabe formular una cuarta posibilidad, aunque sea de escasa frecuencia: un grupo mixto con una L1 mayoritaria en el país de la L1 dominante, es decir, aquellos que estudian lo que sería la L3 en el país de la L2. Lo cual provoca aún mayores interferencias de la L2 en la L3.

Es evidente que estos cuatro casos ocasionan situaciones muy distintas y necesitan otras tantas soluciones de las que no cabe excluir a la contrastiva y el AE.

Los estudios acerca de la adquisición de lenguas y su posterior aplicación metodológica se fundamentan básicamente en datos extraídos de estudiantes del grupo 2, esto es, hablantes cuya vida se desarrolla en el país de la lengua objeto. Pues bien, a nuestro entender, es menester establecer una distinción.



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

Quizás la que apunta Paolo Balboni al diferenciar *lingua straniera/lingua seconda*, esto es, lengua extranjera/L2. No es lo mismo enseñar castellano en un país hispanohablante que enseñarlo en el país de la L1.

Si el estudiante se halla en el país de la L2, su contacto con dicha lengua no se reduce al entorno del aula; sino que, excepto en casos extremos (p.ej. en el barrio chino o italiano de Nueva York), a la salida del aula se debe enfrentar a la realidad necesariamente en la L2. Y es en estas condiciones en las que mejor se puede incentivar lo que Chomsky denomina "the creative aspect of language use" (el aspecto creativo en el uso de la lengua). Nos explicamos: el material estudiado en el aula: la gramática, las situaciones de comunicación (¿comunicativas?) sobre todo, se pueden confrontar y refrendar al finalizar la clase. El hecho de hallarse inmerso en el mundo de la L2 favorece no sólo el aprendizaje sino la adquisición propiamente dicha del nuevo idioma pues asimilará inconscientemente elementos nuevos sin asistencia de una enseñanza guiada (en este sentido se acerca más al proceso que experimenta el niño con su lengua materna).

En cambio, en el primer grupo el contacto con la L2 se limita prácticamente a las horas de clase semanales. La dificultad para practicar la L2 (desgraciadamente lo más habitual es que el número de alumnos sea excesivo para permitir la práctica regular e insistente de los nuevos conceptos) entorpecerá el desarrollo del "aspecto creativo" del lenguaje. Las situaciones que creamos en clase y demás actividades no pueden refrendarse fuera, lo cual provoca una sensación de artificialidad que puede llegar a convertirse en un muro infranqueable. El alumno, que sabe que su compañero se expresa en la misma lengua que él, recurrirá a ella constantemente y el proceso de aprendizaje será más lento o sencillamente no será.

Lo que queremos decir es que en el primer ejemplo, la nueva lengua responde perfectamente al concepto ideal de L2: es un nuevo código de comunicación que se emplea activamente. En el segundo, el idioma es un código ajeno que permanece como tal, pues su uso es artificial y no tiene lugar en condiciones naturales. Creemos, pues, que es absolutamente necesario tener en cuenta la existencia de estos dos matices dentro de los que seguiremos considerando la L2.

Y es a partir de aquí, de la constatación de estas diferencias radicales, de donde nace nuestro interés por los resultados de la lingüística contrastiva.

En un principio las bases teóricas del método comunicativo son correctas. En otras palabras, si lo que nosotros pretendemos es aprender una lengua, un sistema de comunicación, el principal objetivo será establecer un diálogo,



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

transmitir mensajes. La solución, por tanto, es crear situaciones, presentar modelos, sugerir actos de habla: saludos, despedidas, descripciones de personas y estados anímicos, relato de actividades, exposición de ideas, etc. Esto es, favorecer el aprendizaje de la L2 recreando fragmentos de vida cotidiana, evitando en lo posible la enseñanza de estructuras gramaticales que eliminarían la tan pretendida *espontaneidad* del sistema. En definitiva, algo parecido, obviamente salvando las distancias, al proceso al que se somete un individuo en contacto con la L1.

Los obstáculos que nosotros hemos encontrado con este método son muchos y de diversa índole. En primer lugar, aunque no nos guste generalizar y actualmente existan ejemplos muy dignos, la creación de estos diálogos suele dar resultados bastante artificiales por dos motivos: no son espontáneos y difícilmente se ajustan a la realidad pues un hablante nativo no se expresa en los "niveles" a los que se ajustan la distribución de los contenidos. (siempre tenemos la sensación de ser como niños pequeños cuando nos lanzamos a hablar un nuevo idioma, y reconozcamos que resulta bastante descorazonador; lo cual puede llegar a bloquear el proceso). Además, a medida que los contenidos se van complicando, el profesor se ve obligado a proporcionar explicaciones gramaticales que se salen del modelo de enseñanza del enfoque comunicativo.

Por otro lado, se encuentran las condiciones en que se desarrolla la clase: dimensiones del grupo de alumnos, nivel, medios, etc. Por ejemplo, resultará una buena experiencia si es reducido el número de alumnos, pero si se trata de una clase numerosa, la experiencia puede ser trágica.

Por último, aunque lo trataremos más adelante, otro problema se plantea con el nivel. Una vez conseguida la comunicación básica y superados ciertos obstáculos, el estudiante puede plantear otras necesidades que no se cubren exclusivamente con la comunicación oral. Nos referimos, por poner algún ejemplo, a la escritura, la expresión en diferentes registros, con terminología específica o, simplemente, el logro de un alto nivel lingüístico que en los actos de habla ni siquiera los nativos emplean. En definitiva, a aquellos alumnos universitarios que estudian una L2, como es nuestro caso.

Con esto no queremos negar la importancia y los logros del enfoque comunicativo. Pero debemos reconocer que en algunas ocasiones es inaplicable y en otras insuficiente.

Retomando los grupos a los que anteriormente nos hemos referido, el enfoque comunicativo tiene sentido sobre todo en el segundo y en el tercero, cuan-



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

do los alumnos se han desplazado al país de la L2. Lo cual, dicho sea de paso, quizá sea el único modo de aprender/adquirir realmente una lengua. Decíamos que los alumnos al salir de clase pueden poner en práctica de un modo natural lo aprendido en el aula, si se encuentran en dichas situaciones. Queda así compensada la "artificiosidad" que puede suponer organizar en clase un mercado, una agencia de viajes, un bar, una reunión de amigos...; pues toda clase de L2 es algo guiado y por tanto no espontáneo. Es más, con la base adquirida en clase, la nueva información que reciben en la calle puede incluso asimilarse mejor, de un modo más natural, inconsciente en definitiva, más cercana al concepto de adquisición que de aprendizaje.

Si se trata de alumnos pertenecientes al apartado número 1, estudiantes de español en su propio país, el empleo del enfoque comunicativo puede obtener resultados satisfactorios en grupos reducidos. En cambio, si, como es nuestro caso y el de tantos otros profesores de español, se trata de un grupo numeroso (estamos hablando de cuarenta o más personas), el control de la eficacia de las actividades y la posibilidad de estimular a la participación y la producción de mensajes en L2 se convierte en una labor prácticamente imposible.

Y es desde aquí desde donde partimos para defender el empleo de los resultados obtenidos por la AC y posteriormente por el AE como instrumento de enseñanza en el aula de ELE. El primero, ya sea en su versión fuerte o débil, realiza una descripción de las estructuras lingüísticas centrando su atención en aquellas que son diferentes entre sí y pueden, o de hecho lo hacen, provocar errores que constituyen dificultades u obstáculos en el aprendizaje de la lengua. El segundo concreta las áreas y la frecuencia de dichos errores.

La clase en un primer momento gira entorno a la enseñanza de las estructuras básicas de la gramática de la L2 haciendo hincapié en aquellos temas que originan los problemas más acuciantes al alumno ante el nuevo sistema. Bien es sabido de todos que a un alumno alemán no se le presentan las mismas dificultades que a un japonés y que el italiano cuenta con mayores ventajas que se truecan en problemas en los niveles superiores.

Obviamente el alumno no debe ser consciente de la existencia de esta "confrontación" entre los dos sistemas lingüísticos –su L1 y la L2– pues resultaría contraproducente. Debemos considerar que un estudiante de L2, por lo general, no está habituado a reflexionar sobre su propia lengua, cuanto menos a parangonar la suya con una desconocida. Por otra parte, no debemos centrarnos exclusivamente en las divergencias porque ello llevaría al estudiante a la conclusión de que todas las estructuras son diversas; lo cual no es cierto.



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

Las objeciones que se nos pueden plantear son dos y de diversa índole: no se fomenta el "aspecto creativo" del lenguaje al que anteriormente hacíamos alusión y se puede cuestionar la validez de los datos del AC (duro o blando que sea) y del AE en sí mismos.

Por lo que se refiere al "aspecto creativo", parece obvio que en un primer momento alcanzar el objetivo de una comunicación en estas condiciones es casi un milagro, dado que el aprendizaje de la L2 no se desarrolla en un ambiente "natural", sino que se da única y exclusivamente en la "artificiosidad" del aula. De cualquier manera, la transición de aprendizaje a adquisición en estas circunstancias es muy, por no ser excesivamente negativos, difícil. Hemos constatado que es más "productivo" sentar las bases estructurales de la gramática para, una vez asimilados los rudimentos básicos, pasar, en la medida de lo posible, a la "espontaneidad" de actos de habla u otro tipo de producciones (composiciones, por ejemplo). Hasta este momento, el alumno ha ido adquiriendo, al menos, un cierto nivel en comprensión oral, lo cual le ayuda a descodificar y hacer esquemas gramaticales que le ayudarán en su producción puesto que la comprensión constituye un paso, quizás el primero, en la adquisición en el sentido de Krashen.

Quizás la clave esté en que el objetivo de este tipo de enseñanza (recordamos que se trata de enseñanza universitaria y en nuestro caso más concreto en una Facultad de Económicas donde el número de estudiantes no baja de los 35-40), no sea exclusiva o esencialmente la comunicación oral, sino la corrección la gramatical tanto oral como escrita. Y probablemente el modelo de desarrollo del lenguaje responde al aprendizaje, en terminología de Krashen, en cuanto proceso consciente. La producción espontánea se va logrando poco a poco, una vez que el alumno sea consciente de tener elementos con los que elaborar mensajes.

En cuanto a la utilidad de los datos del AE y del AC, por lo que a nuestra experiencia se refiere, está perfectamente comprobada. El estudiante de L2 no parte de una base cero, como es el caso del niño, sino que ya dispone de un sistema gramatical que organiza su mente. Así, no nos parece descabellado defender la idea de que esa estructura influye en el proceso de aprendizaje de la L2. En nuestro caso, el italiano, la transferencia es mucho mayor pues al presentar tantas similitudes, el recurso a la L1 es constante en cuanto el estudiante descubre su funcionalidad. ¿Cuántas veces hemos oído aquello de "habla itañol"? No contamos con datos de interferencias italiano/español, pero Katerinov presenta un análisis de la situación inversa –alumnos aprendiendo italiano– y los españoles son los que más errores de interferencia presentan. Lo cual nos hace pensar que el caso de los italianos aprendiendo español es similar. No se trata



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

tan sólo de interferencias negativas, sino también positivas por los mismos motivos. Por ejemplo, los españoles cometen un mayor número de errores respecto a los hablantes de los demás idiomas (alemán, inglés, francés, griego y lenguas eslavas) en el uso de las preposiciones, del sistema pronominal y del paradigma de los verbos auxiliares, que forman parte de los "puntos conflictivos" entre las dos lenguas. En cambio, el artículo y el contraste imperfecto/perfecto, cuyo uso es a grandes rasgos el mismo, no crea prácticamente problemas en comparación con el resto de los idiomas. Estas similitudes, que un AC puede detectar, pueden usarse tanto para acelerar el ritmo en ciertos momentos como para detenernos con más detalle en otros. En nuestro caso, por ejemplo, hemos tratado con mayor atención el uso del subjuntivo y del indicativo en la oración compuesta. Y, con este procedimiento al que hacemos alusión, hemos alcanzado unos resultados bastante satisfactorios teniendo en cuenta el corto tiempo que pudimos dedicarle. Al finalizar, pasamos un cuestionario de elección múltiple en el que no sólo se encontraban estructuras conflictivas, sino que también contenía aquellas que presentan una exacta correspondencia. El porcentaje de errores cometido, muy bajo por cierto (15%), era similar para ambos tipos. Obviamente no habían alcanzado un óptimo nivel de español, pero lo que se preveía como mayor obstáculo, se había conseguido salvar.

Tampoco todos los errores de un estudiante de L2 serán debidos a transferencias de la L1, sino que pueden obedecer a otras causas como son el tipo de enseñanza, la incorrecta aplicación de las reglas, errores de asimilación, problemas psicológicos ... o, incluso, a contrastes culturales que provocan impropiedades de actuación. O lo que es lo mismo, en palabras de Katerinov, errores de competencia, errores de producción, interferencias externas o interestructurales e interferencias internas o intraestructurales. Pero al menos, ya que está en nuestras manos, debemos intentar evitar o hacer más llevaderos algunos de los previsibles, pues los otros se nos escapan al deberse a factores aleatorios.

Una vez vencidas las primeras dificultades, y cuando ya el sistema de la L2 no se plantea como un ente extraño al alumno (a la masa de alumnos, nos atreveríamos a decir), la pretensión de una comunicación más "espontánea", el paso hacia el uso creativo del lenguaje, hacia la verdadera comunicación se convierte en un objetivo factible. Habremos superado algo similar a lo que Krashen denomina "el periodo silencioso", esto es, el estudiante ha recibido una serie de informaciones que ha elaborado en su mente y que en este momento es capaz de utilizar. No queremos decir que hasta aquí el estudiante haya permanecido mudo (¡qué aburrimiento de clase!), pero sí que las exigencias han sido mínimas y siempre muy dirigidas. Por supuesto, está en manos



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

del profesor decidir cuándo y cómo. Depende de múltiples factores y no nos atrevemos a marcar un punto específico.

Ahora bien, ¿el hecho de conseguir comunicarse con corrección implica conocer correctamente la L2? ¿Y qué pasa cuando el alumno va más allá de la comunicación oral y tiene otros objetivos como la expresión en un registro específico que, en cualquier caso no se corresponde con el oral?

Un hablante de L2 puede expresarse con estructuras correctas en la mayor parte de las situaciones, pero puede estar sencillamente evitando los elementos que más problemas le originen. Así, optará por las construcciones más simples y probablemente también las que tengan un equivalente en su lengua materna (raras veces emplean el sistema perifrástico en español, por ejemplo). Puede ser también efecto de un conocimiento parcial del idioma, un estadio de la interlengua que no tiene acceso a niveles superiores que requieren un mayor esfuerzo o un estudio más consciente de los entresijos de una lengua: periodos complejos, vocabulario específico, uso de adjetivos, conjunciones, etc. Conseguir averiguar el nivel de competencia adquirido por un estudiante de L2 es uno de los mayores problemas a los que el AE se enfrenta ¿Deberíamos contentarnos con que el alumno consiga un nivel satisfactorio de comunicación o debemos pretender alcanzar cotas más altas? Es probable que las respuestas varíen según las circunstancias y objetivos con los que se aprende una L2. Pero si la opción es profundizar en el conocimiento de la lengua –y ya no me estoy refiriendo tan sólo al caso de los alumnos en el país de la L1, sino que sirve también para los alumnos desplazados al país de la L2 que aspiren, por ejemplo, a estudios superiores de la L2– el apoyo de la contrastiva puede resultar de gran utilidad. Bien es cierto que el objetivo último es que alumno sea capaz de expresarse sin necesidad de reflexionar sobre el hecho de que está hablando en la L2, no en su L1, pero para alcanzar este nivel de perfección, debemos exigirle que se exprese en las mismas circunstancias y con la misma propiedad y corrección con que lo haría en su L1 y la traducción, que es el "contraste" por excelencia, es una de las actividades que resultan más interesantes en niveles altos. Cuando el alumno llega a un buen nivel de expresión y comprensión, su interés se dirige hacia aquellos elementos que por diversos motivos impiden una buena "actuación" en la L2. Y éste es uno de los métodos, que no el único.

En resumidas cuentas, con estas palabras tan sólo hemos pretendido hacer una pequeña reivindicación de la LC y del AE como herramientas útiles en la enseñanza del ELE y quizás nos atrevamos a decir en la enseñanza de L2 en general. Quede claro que hemos hecho referencia a una determinada situación, que, por suerte o desgracia, no es un caso aislado. Nuestra experiencia nos indica que el enfoque comunicativo es válido hasta ciertos niveles y en deter-



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

minadas circunstancias, pero que en muchas otras es necesaria una enseñanza basada en la estructura gramatical con el apoyo de los datos que proporcionen el AC y el AE.

De cualquier manera, es perentoria la necesidad de estudios concretos en AE y Lingüística Contrastiva para poder aplicar con eficacia sus resultados, pues hasta ahora prácticamente nos hemos basado en la experiencia personal.

Por otro lado, tampoco queremos llegar a afirmar que el profesor de L2 necesite un conocimiento profundo de las L1 de sus alumnos. Esto sería prácticamente imposible. Aquí hemos hablado del caso concreto en que el profesor es el que se desplaza al país de la L1 y presumiblemente conoce esta lengua (aunque no siempre sea así). Pero todos debemos reconocer que los años de experiencia impartiendo clases de español nos proporcionan datos sobre las dificultades específicas que para cada grupo idiomático representa el estudio de nuestra lengua. Así todos conocemos los quebraderos de cabeza que produce el paradigma del pasado a los alemanes, el artículo a los japoneses, determinadas estructuras del subjuntivo a los italianos...

En resumidas cuentas, el AC y el AE constituyen un buen punto en el que apoyarse a la hora de enfrentarse a la enseñanza de una L2 teniendo en cuenta, por un lado, las circunstancias "externas" en las que se desarrolle la clase (nuestra clase masificada de español con alumnos poco duchos en lides lingüísticas); y, por otro, los objetivos que pretenda alcanzar el alumno o que se haya marcado el profesor (conocimiento profundo del nuevo sistema lingüístico). Y desde luego no constituye la panacea para nuestros problemas y depende de la habilidad del profesor la complementación con otras estrategias para que no resulte una fracaso y convierta a la clase en una mecánica comparación "esto se dice así en..... y en..... se dice así" que lo único que conseguiría es que nuestros alumnos nos abandonaran y odiaran el español.



ASELE. Actas V (1994). AURORA GALÁN BOBADILLA. Análisis contrastivo y análisis de errores ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes