La validez del modelo de análisis de errores como un componente capaz de fomentar el proceso de enseñanza de lenguas

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
(Universidad Estatal de Londrina)

Pedro Benítez Pérez
(Instituto Cervantes de Río de Janeiro/Universidad de Alcalá)

Rejane Jacqueline de Queiroz Fialho Taillefer
(Universidad Estatal de Londrina)

Se viene discutiendo, en los últimos años, si verdaderamente hay una aplicabilidad para el Modelo de Análisis de Errores como un instrumento de utilidad para la progresión de las interlenguas de los aprendices de lenguas. Aunque entendemos que todos los modelos teóricos tienen limitaciones, nosotros creemos que el tipo de análisis que parte de la observación detenida de los errores ofrece resultados confiables, una vez que se trata de datos objetivos y se amparan en análisis estadísticos y cualitativos, los cuales nos permiten inferir el grado de gravedad de cada uno de esos errores.

Este trabajo tiene dos modestos pero importantes propósitos: por una parte, hacer, de modo panorámico, un estado de la cuestión del modelo de análisis de errores y, por otra, dar respuesta a la pregunta: ¿hay una aplicabilidad para ese modelo como un instrumento de utilidad para la progresión de las interlenguas de los aprendices de lenguas?

El modelo de Análisis de Errores (AE) se concibió en los Estados Unidos de América, entre 1915 y 1933, para ser aplicado a la didáctica de la lengua materna (LM) (Cortés 2002). En este primer momento, no pasaba de ser un conjunto de listas de errores frecuentes con su correspondiente clasificación lingüística. En 1967, el AE pasó a integrar el cuerpo teórico y metodológico de la didáctica de enseñanza de la LE con dos objetivos muy específicos: 1. superar algunos de los problemas teóricos y metodológicos del modelo de Análisis Contrastivo (AC), y 2. demostrar que muchos de los errores cometidos por aprendices de lenguas no maternas reflejaban estrategias universales de aprendizaje, entre las que están la transferencia. Inicialmente, los trabajos de Corder (1967, 1971, 1973 y 1981, entre otros) establecieron las bases y procedimientos de investigación del AE. Ese autor tomó como principal fundamento del AE la hipótesis de adquisición lingüística propuesta por Chomsky (1957, 1959, 1965) y de su interpretación del trabajo de Chomsky, propuso los siguientes criterios de análisis de errores:

1. criterio *lingüístico* (por adición, por omisión, por ausencia de orden oracional o por malformación);

2. criterio *gramatical* (fonético-fonológico, ortográfico, morfosintáctico, léxico-semántico o discursivo);
3. *criterio etiológico* (error transitorio o permanente);
4. *criterio pedagógico* (de comprensión, de producción, individual, colectivo, oral o escrito).

Como se puede constatar, en ese primer momento, el carácter predominante de los AE era dar a la norma una prelación casi total en un tiempo que se tendía hacia lo comunicativo. Poco a poco, se fueron incorporando a esos criterios el concepto de *competencia comunicativa*, lo que cambió el propio sentido de error. Se había llegado a creer que los errores reflejaban la capacidad lingüística de los aprendices, por eso Corder (1973), durante algún tiempo, sostuvo que «mediante el estudio de los errores de los aprendices, seríamos capaces de entender la naturaleza de su conocimiento en aquel momento del curso de su aprendizaje y descubrir lo que todavía tendría que aprender» (traducción nuestra). Pero, tras la incorporación del concepto de competencia comunicativa y de la institución del criterio comunicativo, se entendió que el error era tan solo una de las caras de la producción lingüística de los aprendices de lenguas y no daba cuenta de revelar su competencia lingüística y comunicativa como un todo.

Sea como fuere, los errores dan pistas de los procesos de organización lingüística provisionales interiorizados, los cuales reflejan los intentos de construcción del conocimiento como algo coherente.

En general, los errores cometidos por los aprendices no son fortuitos, de ahí que puedan analizarse e, incluso, ser, parcialmente, previstos (al menos los errores que nacen del confronto de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje).

Los investigadores o profesores que realizan AE siempre tuvieron problemas para realizarlos porque, a pesar de que hay ya una gran cantidad de trabajos que lo caracterizan como modelo, pocos aclaran de una forma contundente cómo aplicarlo debidamente. Las investigaciones en Psicolingüística no se desarrollaron lo suficiente para indicar cómo realizarlos adecuadamente, dejando nada más que indicaciones sobre los mecanismos psicológicos puestos en acción en el proceso de aprendizaje lingüístico. A nuestro entender, la dificultad de aplicación del AE se debe, en primer lugar, al hecho de que las categorías de errores son difíciles de emplear cuando se intenta aplicar en el aula. Otra explicación es el poco conocimiento que se tiene aún de los procesos mentales involucrados en la interiorización de las lenguas no maternas. Un tercer motivo es la falta de consistencia que ronda la definición de determinados conceptos lingüísticos, tales como «transferencia», «errores interlingüísticos», «errores intralingüísticos», etc. Una cuarta explicación es la dificultad de trabajar con las diferentes variables extralingüísticas de los aprendices, tales como la edad, la motivación, la actitud hacia la lengua objeto (LO), o sea, las características individuales de los aprendices, exactamente porque, muchas veces, los sistemas de enseñanza no permiten al profesor de grupos de estudiantes un acercamiento que le sea suficiente para obtener ese tipo de

conocimiento. Además, las singularidades de cada aprendiz lleva a que cada uno siga una ruta al construir sus enunciados, y, consecuentemente, cometer sus propios errores. Esos y otros problemas han hecho que en el AE haya resultados contradictorios, tales como la advertencia de algunos teóricos que dicen que los errores de interferencia son mínimos, mientras que otros consideran que son máximos.

Muchos estudiosos consideran que el AE es un modelo criticable. Jordens (ápud Liceras, 1991), por ejemplo, argumenta que limitarse a la observación de los errores constituye un grave error, porque la competencia lingüística es un todo, no una parte. Además, existen formas de interlengua que se diferencian claramente de las formas lingüísticas que producen hablantes nativos y que, a pesar de ello, no constituyen errores y, aún, que el AE consiste en «una categorización en términos de interferencia, sobregeneralización (interlingüística), simplificación (evolutiva) (…) la cual se basa en una comparación entre las producciones de la IL y las L1 y L2»), y eso, obviamente, no da cuenta de ciertas reglas subyacentes.

Nuestra pregunta inicial, o sea, ¿si verdaderamente hay una aplicabilidad para el AE como un instrumento de utilidad para la progresión de las interlenguas de los aprendices de lenguas? es sí. Entendemos que a pesar de las limitaciones del AE, este tiene un papel innegable como herramienta pedagógica en el contexto de los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE. En verdad, sabemos que todos los modelos teóricos tienen limitaciones, y el AE no podría escapar de este destino. Dentro de lo posible, los análisis de errores que parten de la observación detenida de los errores ofrecen resultados fiables, siempre que tales análisis se remonten sobre datos objetivos y se amparen en datos estadísticos y observaciones cualitativas.

Las causas de los errores tienen que ser identificadas con algún grado de precisión, de ahí la importancia de partir de cuadros previos de frecuencias de tipos de errores. Algunas de esas causas, pueden ser, entre otras posibilidades:

- interferencias entre las lenguas involucradas en el proceso;
- dificultades específicas de la lengua objeto de aprendizaje;
- regresiones en el aprendizaje de un determinado tópico;
- desfase entre el tiempo de aprendizaje y el nivel de conocimientos adquiridos;
- empleo de abordaje metodológico inadecuado en función de las características de los aprendices;
- tiempo consagrado al aprendizaje de un determinado tópico;
- generalizaciones para allá de los límites de una regla;
- etapas de interlengua, etc.

Para concluir, hacemos un esfuerzo, a continuación, por aportar unas cuantas sugerencias en cuanto a la utilización productiva del AE.

Lott (1983) sugiere que la elección del material que venga a constituir el corpus a ser analizado debe ser considerado con criterio. Basado en Nickel, Lott (1983) explica que el material procedente de conversaciones libres suele generar errores

de cualidad y frecuencia cualitativamente distinto de los errores que aparecen en los textos escritos, y que hay más transferencia lingüística en traducciones que en ejercicios escritos. Por eso, comenta, que, dependiendo de los propósitos del AE, sería más adecuado componer «corpora» de errores a partir de textos escritos razonablemente libres y de conversaciones espontáneas de que a partir de traducciones y ejercicios estructurales.

Los cuadros de frecuencia pueden ser muy útiles en la identificación y superación de los errores porque dan muestras claras de la procedencia del error, indicando, entre otras cosas, si los errores se desencadenan por efecto de una interferencia de la lengua materna con la lengua de aprendizaje, por el abordaje de enseñanza utilizado o por las propias peculiaridades de la lengua objeto de estudio.

Otra sugerencia de Loot (1983) es partir de definiciones precisas de términos clave. Si las definiciones no son lo suficientemente claras para el analista, ¿qué dirá la aplicación que se hará de ellas como base para el AE?

La amplia variedad de errores requiere una amplia variedad de estrategias de análisis.

Esperamos que las sugerencias presentadas aquí sean de utilidad para los profesores de modo a que estén en mejores condiciones de tratar los errores de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Corder, S. P., 1967, «The significance of learners errors», *IRAL*, V/4: 161-70.

— 1971, «Idiosyncratic dialects and error analysis», *IRAL,* IX/2: 147-160.

— 1973, *Introducing Applied Linguistics,* Harmondsworth, Penguin Books.

— 1981, *Error analysis and interlanguage,* Oxford, Oxford University Press. Cortés, Maximiano, 2002, *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación,* Madrid, Edinumen.

Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures,* Mouton, The Hague.

— 1959, «Review of B. F. Skinner´s verbal behavior», *Language*, 35: 26-58.

— 1976, Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid, Aguilar.

Lott, D., 1983, «Analysing and counteracting interference errors», *ELT Journal,* 37/3: 256-261.