LA NOCION DE ANALISIS DE ERRORES Y SU APLICACION A LA ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS ESPAÑOLA

Por BERNARD PY
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

1.1. En este artículo quisiera presentar el marco teórico en el cual se sitúa (o se puede situar) el análisis de errores, y comentar algunos ejemplos sacados de trabajos de estudiantes extranjeros de español.

1.2. Una interpretación completamente científica de los ejemplos que presento a continuación supondría un previo estudio de las estructuras gramaticales alteradas por el estudiante. Aquí no tenemos más remedio que *presuponer* la existencia de tal estudio: la formulación de las reglas del español a las cuales nos referimos no son sino una aproximación más o menos justificada a lo que sería una descripción rigurosa de la sintaxis española; son reglas *ad hoc;* es decir redactadas con el único fin de comentar nuestros ejemplos. Lo que deseo presentar sobre todo es un método de investigación, y la interpretación exacta de cada uno de los ejemplos es secundaria.

1.3. El término *aplicación* del título representa una de las nociones más difíciles de la actual lingüística aplicada. Hace diez años, el paso de la lingüística teórica a la enseñanza no parecía plantear grandes problemas. Pero últimamente la teoría ha venido complicándose de tal manera que su aplicación a la enseñanza presupone, a su vez, una teoría de la aplicación. Lo único que se sabe con seguridad, a este propósito, es que la aplicación no puede ser sino *indirecta.* Por mi cuenta me situaré a un nivel más bien teórico. Es decir que no pretendo, ni mucho menos, que las consideraciones lingüísticas que pueda hacer sobre tal o tal ejemplo tengan que servir de material didáctico, de uso directo por los estudiantes. Las reflexiones y explicaciones que voy a presentar van dirigidas a los profesores, y es a ellos a quienes compete adaptar mis conclusiones, si cabe, a la situación concreta de la clase de idioma.

2. Desde hace algunos años, el análisis de errores ha llegado a ser uno de los sectores más representativos de la lingüística aplicada. Este éxito se debe a una serie de circunstancias, entre las cuales se destacan las siguientes:

2.1. La nueva didáctica ha puesto de relieve el papel fundamental que desenvuelve el "learning" en oposición al "teaching". Dicho de otra manera, se ha llegado a la conclusión

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

de que el modo de enseñar una lengua no es sino *un* factor entre los que explican el proceso de adquisición de la misma. Esta "revolución copernicana" de la didáctica ha traído consigo un nuevo enfoque de la noción de *error,* considerado ya un aspecto esencial del proceso de adquisición. Como ejemplo de actitud "precopernicana" cabe mencionar la "enseñanza programada" en la versión clásica propuesta, entre otros, por Skinner. Los cursos elaborados sobre los principios de la enseñanza programada pretenden imponer al estudiante una estrategia de aprendizaje óptima, con la ambición de que la aplicación de unas pocas reglas sencillas (división en etapas muy cortas, corrección inmediata, etc.) convierta el estudio en una tarea desprovista de riesgos. En un curso programado, el error es un elemento puramente negativo, y uno de sus objetivos es convertirlo en una aventura casi imposible. De ese modo, la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente sobre el profesor (o el autor del curso). Esta teoría didáctica tiene aspectos positivos. Su principal mérito es el haber puesto de relieve la importancia de un análisis científico previo de la materia enseñada: una programación rigurosa requiere en efecto un conocimiento detallado y orgánico de la materia. Después de la última guerra, esta teoría se ha difundido en muchos sectores de la enseñanza de idiomas; ha dado lugar a una gran cantidad de material didáctico, sobre todo para el laboratorio de lenguas. Ahora bien, la aplicación estricta de dicha teoría ha llevado a ciertos fracasos, sobre los cuales no quiero insistir aquí, pero cuya manifestación más notable ha sido el aburrimiento de los estudiantes y la consiguiente disminución de la motivación. Esa situación ha favorecido un cambio de perspectiva: los didácticos empezaron a conceder más importancia al estudiante. La teoría de la enseñanza programada suponía una concepción demasiado elemental de la psicología del aprendizaje. Se hacía necesario un estudio más científico de lo que pasa realmente cuando un estudiante aprende una lengua extranjera. Ahora bien, el *error* es sin duda una característica importante del comportamiento del estudiante como tal. Surgió la idea de que el análisis de errores era un instrumento adecuado para profundizar el fenómeno de la adquisición.

2.2. Se habían puesto muchas esperanzas en el *análisis contrastivo,* es decir en la comparación de la lengua enseñada (L2) con la lengua materna del alumno (L1) con la intención de *prever* las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de los interesantísimos trabajos que se han realizado en este dominio, el análisis contrastivo ha topado con dificultades bastante serias. Una de ellas es la elección de una descripción de L1 y L2 respectivamente. Incluso dentro de una teoría tan elaborada como lo es la gramática generativa transformacional, caben muchas descripciones posibles de una misma lengua. Ahora bien, cada una lleva a conclusiones distintas cuando se trata de comparar L1 y L2. Es importante que la descripción utilizada tome en cuenta los problemas efectivos de los alumnos. Ahora bien, esta condición supone un estudio detallado de su comportamiento durante el aprendizaje, particularmente de los errores cometidos. Es decir que el análisis contrastivo no puede prescindir del análisis de errores. Este sirve para orientar aquél. A su vez, el análisis contrastivo permite, al menos en algunos casos, proponer explicaciones y, por lo tanto, soluciones.

Otra limitación del análisis contrastivo es la existencia de un extenso grupo de errores que no radican en las diferencias que hay entre L1 y L2 (dificultades interlingüísticas) sino en la misma configuración de L2 (dificultades intralingüísticas). La interpretación de los errores que provocan requiere un método nuevo, distinto del análisis contrastivo.

2.3. Las últimas teorías de la lingüística general proporcionan a la lingüística aplicada instrumentos de trabajo mucho más eficaces que los anteriores. Este es el caso de la gramática generativa transformacional. Además de atenerse a una concepción general más satisfactoria de la lengua, presenta para nosotros una gran ventaja con relación a las teorías más

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

antiguas: cada estructura de un idioma es el resultado de una serie de operaciones sucesivas expresadas por reglas formalizadas. Cada operación puede dar lugar a un error distinto (o a varios errores), los cuales generan diferentes tipos de faltas en la estructura final. Esto hace posible una interpretación muy matizada de los errores, gracias al uso de dos parámetros principales: la regla infringida y el tipo de infracción. La formalización de las reglas confiere un rigor particular a un estudio de este tipo. Si se pudiera admitir el carácter sistemático de los errores de un mismo estudiante (es decir, cierta regularidad en su ocurrencia), resultaría teóricamente posible generar de manera automática (por ejemplo con la ayuda de una computadora) tanto las frases correctas como las incorrectas de las que es capaz un estudiante. Ahora bien, el problema es en realidad más arduo, debido en particular a la extrema complejidad de la noción de "error sistemático". Pero de todas las maneras, la ambición del análisis de errores, enfocado desde el punto de vista de una teoría generativa, es éste: localizar la causa de un error dado como malformación del algoritmo de reglas cuya aplicación tendría que generar la forma correcta. Dicho de otra manera, analizar los errores de un estudiante consiste en buscar cuáles son las reglas capaces de generar *todas* las frases que el alumno ha producido o es capaz de producir, *tanto las correctas como las que no lo son.* El conjunto de estas reglas constituye también otro algoritmo y puede ser considerado un modelo de la competencia lingüística del alumno. Para distinguir ésta de la competencia del locutor nativo, se suele llamarla *competencia intermedia,* o *interlengua.*

3. El análisis de errores está infundiendo grandes esperanzas en lingüística aplicada, y se espera que contribuya al estudio de varios problemas. Entre ellos podemos citar los siguientes:

3.1. Establecimiento de inventarios de dificultades para orientar la creación de material didáctico.

3.2. Comprobación de las predicciones del análisis contrastivo, y orientación del mismo.

3.3. Comprobación del valor explicativo de una teoría gramatical. ¿Cuál es la teoría más útil cuando se trata de explicar los errores de los alumnos?

3.4. Estudio de los procesos de adquisición de L2 gracias al establecimiento y a la comparación entre sí de las sucesivas "competencias intermedias" de los alumnos.

3.5. Determinación de la influencia respectiva de algunos factores que intervienen en los procesos de adquisición de L2: métodos de enseñanza, medio social, lengua materna, etcétera.

3.6. Mejora de los instrumentos de evaluación (tests). Se espera que el análisis de errores permita ir más allá de la dicotomía Correcto/Falso.

4. En 2.3 hemos aludido al carácter sistemático del error. Este es tal vez el punto más delicado del análisis de errores. El lingüista S.P. Corder propone dos criterios muy útiles. El primero es una distinción entre *lapsus* y *error.* El lapsus tiene causas extralingüísticas, por ejemplo, la distracción o el cansancio. Todos cometemos a veces faltas de este tipo. La presencia de un lapsus entre las producciones de un estudiante no significa nada respecto a su competencia en L2. En cambio, el error es la manifestación de un fallo en la competencia del

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

alumno, la señal de que todavía no domina algún sector de L2, o desconoce la existencia de una regla, o las condiciones de su aplicación, etc. Mientras el lapsus es esencialmente casual, el error propiamente dicho es, de algún modo, sistemático ya que, en principio, surge siempre que es concernida la regla (o las reglas) donde se sitúa el fallo de competencia. Ahora bien, el carácter sistemático del error necesita ser definido con más precisión, y esto es posible gracias al segundo criterio de Corder. Según el lingüista inglés, cabe distinguir tres niveles en el proceso de adquisición de una lengua: los niveles presistemático, sistemático y postsistemático. El primer nivel es anterior a la formación de reglas; el estudiante se contenta con la repetición de algunas formas sueltas de L2, sin relacionarlas con ninguna regla. Por ejemplo, después del estudio de la primera unidad didáctica del método audiovisual *Vida y Diálogos de España,* el alumno sabe preguntar *¿Qué hora es?*, pero es todavía incapaz de generalizar y producir frases como *¿Qué casa es?* o *¿En qué pensión vives?,* etc. Los errores de este nivel tienen poca significación lingüística ya que todavía no existe ningún algoritmo de reglas. En el nivel sistemático en cambio, el estudiante utiliza un conjunto de reglas. Entonces pueden ocurrir errores significativos, cuya existencia señale ciertas características del algoritmo. En el nivel postsistemático, los errores señalan fallos no tanto en el sistema de reglas como en su aplicación. Los errores del primer nivel se caracterizan por su carácter aislado. Los del segundo nivel por su carácter repetitivo y regular. Los del tercer nivel por su carácter repetitivo, pero irregular (el estudiante conoce la regla, pero no la domina lo suficiente para aplicarla de manera constante y automática). En realidad, esta división en tres niveles, si bien corresponde a una realidad evidente, es demasiado abstracta: sus límites son borrosos. Esta inconsistencia relativa se explica fácilmente si se admite el hecho de que la competencia intermedia no es un sistema cerrado sobre sí mismo, sino una simple cala en un proceso evolutivo continuo. Tal vez sea posible comparar la noción de competencia intermedia con la de momento presente; igual que la competencia intermedia, es una noción a la vez útil e irreal, ya que pertenece tanto al pasado como al futuro. Nos enseña la experiencia que, en la competencia intermedia de un alumno, existen sectores que admiten representaciones algorítmicas, pero que muy raramente llegan a cubrir todas las producciones de dicho alumno. Prácticamente, lo que podemos descubrir gracias al análisis de errores son más bien tendencias o tentativas. Algunas llegan a concretizarse como reglas de un sistema, otras abortan y desaparecen sin dejar huellas. Pero todas son interesantes para el profesor porque ponen de relieve el comportamiento del estudiante.

5. Un error es, pues, una infracción al sistema de L2. Admitiendo que la teoría generativa constituye el modelo más adecuado de este sistema, las infracciones pueden ser clasificadas en dos grupos principales:

a) Infracciones a una regla del sistema.
b) Infracciones a la forma del sistema.

5.1. Las infracciones del grupo (a) se subdividen a su vez en varios tipos.

5.1.1 *Omisión de una regla.* El estudiante desconoce la existencia de una regla, o, al menos, no la aplica. En el ejemplo (1),

(1) No he hallado nadie

el estudiante ha omitido la regla del sistema español según la cual un complemento de objeto de persona va precedido de la preposición *a.*

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

5.1.2 *Sobregeneralización.* Una regla de gramática se define, entre otras cosas, por su dominio de aplicación. Por ejemplo, la regla a la cual hemos aludido en 5.1.1 (introducción de la preposición *a*) sólo se aplica si el complemento designa una persona. Esta condición constituye uno de los límites del dominio de aplicación de esa regla. En el ejemplo (2),

(2) Me puso a beber (por: me puse a beber).

el estudiante ha aplicado una regla real del español, según la cual el verbo lleva el sufijo —o en primera persona de singular. Ahora bien, mientras el dominio de aplicación real de la regla, se limita al presente de indicativo, el estudiante lo ha extendido al pretérito simple. Esta extensión es lo que se llama *sobregeneralización.* En el ejemplo (3),

(3) Se puede hacerse aplastar.

el estudiante ha aplicado una regla según la cual la forma impersonal del verbo se puede realizar mediante el pronombre reflexivo *se* y la tercera persona de singular. Ahora bien, (3) cae fuera del dominio de aplicación de la regla, pues el grupo verbal *hacerse aplastar* ya contiene un pronombre reflexivo.

5.1.3 *Adjunción.* El estudiante utiliza en L2 una regla que no existe (generalmente la saca del sistema L1). En (4)

(4) A qui est-ce que nous attendons?

el estudiante español de francés ha aplicado la regla a la cual hemos aludido en 5.1.1, esto es, ha introducido la preposición *a* delante del complemento de objeto. El ejemplo (5)

(5) Debe ser las cuatro.

es algo más delicado. Una de las interpretaciones posibles es la adjunción de una regla que introduce un sujeto impersonal (el cual es suprimido más en adelante por la regla de elipse del pronombre sujeto) y convierte el sujeto en complemento de objeto. Tal regla existe en francés, y permite el paso de (6) a (7).

(6) Des malheurs sont arrivés.
(7) Il est arrivé des malheurs.

Una de las consecuencias de la regla es el uso de la tercera persona de singular *(est* en lugar de *sont, debe* en lugar de *deben*).

5.1.4 *Modificación del contenido.* Aquí no se trata de extensión indebida del dominio de aplicación (como en 5.1.2) sino de mala interpretación de la consigna proporcionada por la regla. Esto pasa en los ejemplos (8) a (10).

(8) Han ido buscar uno.
(9) Vamos tomar una copa.
(10) Iremos en España.

La regla correcta del español propone una selección entre las preposiciones *a* y *en*

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

en función de la presencia o de la ausencia del rasgo *movimiento hacia* en el lexema verbal. Aquí el estudiante francés de español (seguramente bajo la influencia de su propia lengua) ha sustituido este criterio de selección por otro, esto es, la subcategorización gramatical del complemento del verbo: Para el alumno francohablante, el uso de un infinitivo conlleva la omisión de la preposición en (8) y (9). En (10) la selección errónea de *en* se explica por el uso, de parte del estudiante, del mismo falso criterio de selección, es decir la subcategorización del complemento (el hecho de que *España* es nombre femenino de país) en lugar de la configuración de los rasgos del lexema verbal. El ejemplo (11)

(11) Los señores pasajeros se les ruega presentarse
a la puerta n.º 8.

puede interpretarse de manera parecida. El error se explica aquí por una modificación de la regla de topicalización. Esta regla consiste en el encabezamiento de un sintagma. Ahora bien, el alumno ha omitido la preposición del sintagma topicalizado (sin duda aquí también por influencia del francés).

5.1.5 *Modificación de orden.* Una de las características más interesantes de la gramática generativa es el ordenamiento riguroso de las reglas, al menos de parte de ellas. Una modificación de este ordenamiento puede tener notables consecuencias. Esta es una posible interpretación de los ejemplos (12) y (13).

(12) No ha nunca viajado en su vida.
(13) Il n'a voyagé jamais.

El ejemplo (12) puede obtenerse mediante la aplicación sucesiva de las reglas F1 y F2, donde NEG significa *negación,* SV *sintagma verbal,* V forma finita del *verbo,* y PP *participio pasivo* (los paréntesis encierran elementos facultativos, y la flecha indica la operación).

F1: SV → V (PP)

F2: NEG, V, (PP) → no, 2, nunca, 3
1 2 3

La regla F1 puede generar (14) o (15), según se utilice o no el elemento facultativo PP.

(14) Ha viajado.
(15) Viaja.

A partir de (14), la regla F2 genera de manera automática la frase (12). En cambio, la generación de (13) presupone el siguiente sistema de reglas:

E1: NEG, SV → ne, 2, jamais
1 2

E2: SV → V (PP)

Omitiendo el elemento facultativo PP de la regla E2 se puede obtener la frase (16).

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

(16) Il ne voyage jamais.

Ahora bien, es evidente que las reglas E1 y E2 son idénticas a F2 y F1 respectivamente, poniendo aparte los elementos lexicales *ne, no, jamais* y *nunca.* (Las diferencias de formulación no se deben sino a la ordenación distinta de estas reglas). E1 y E2 son, en realidad, las reglas del español, F1 y F2 las del francés. El ejemplo (12) representa un error cometido por un estudiante francés de español, el ejemplo (13) un error cometido por un estudiante español de francés.

5.2. Según la teoría generativa, la producción de una forma consiste en una serie de operaciones sucesivas cuyo punto de partida es la estructura profunda, es decir un conjunto de elementos abstractos cuya definición y organización determinan el contenido de la oración. El punto de llegada se llama estructura superficial. Una de las principales causas de error en L2 es una especie de "cortacircuito" que consiste en pasar directamente de la estructura superficial de L1 a la estructura superficial de L2, mientras el proceso correcto supone la etapa intermedia de la estructura profunda. Esta infracción a la teoría corresponde *grosso modo* a la traducción llamada literal. Los ejemplos son numerosos, sobre todo con estudiantes principiantes. Es el caso de las oraciones (17) a (19).

(17) . . . los problemas los más graves. . .
(18) Llega un momento donde todos están cansados.
(19) Hace muy calor en verano.

En estos ejemplos, el estudiante se ha contentado con introducir palabras españolas en estructuras francesas (es el caso de (17)), o con utilizar los lexemas españoles que generalmente corresponden a los lexemas franceses sin tener en cuenta ciertas particularidades de su uso (oraciones (18) y (19)). Estos son los casos menos interesantes. Existe otro tipo de errores no menos frecuentes. Consisten también en un cortacircuito de la estructura profunda, pero respetan sin embargo un conjunto de reglas propias a L2. Estas reglas se atienen al llamado *modelo de Markov.* Para este modelo, una oración es una cadena en la cual cada elemento viene determinado por el precedente según el cálculo de probabilidades. Gracias a la estadística, se puede calcular, por ejemplo, el grado de probabilidad de la ocurrencia, en español, de un adjetivo detrás de un artículo. Chomsky y otros han demostrado la insuficiencia de tal modelo. El caso es que esta insuficiencia explica justamente cierto tipo de errores, por ejemplo, en las oraciones (20) a (23).

(20) Me quedaba veinte francos.
(21) Si tú gustaras viajar . . .
(22) Yo me gustaban los viajes.
(23) Qui est-ce que?

En (20) y (21) parece actuar una misma regla "markoviana", esto es, la concordancia entre los pronombres *me, te* y el verbo que los sigue, según el modelo de las oraciones (24) o (25).

(24) Me levanto a las ocho.
(25) Te marchas temprano.

En (22) actúa otra regla markoviana, según la cual el pronombre que más probabili-

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

dades tiene de encontrarse en primera posición (al menos desde el punto de vista de un estudiante francohablante) es el pronombre sujeto. En (23) el estudiante extranjero de francés ha producido de manera correcta la oración *qui est-ce?,* pero, como ha sido acostumbrado a la secuencia *est-ce que* (la cual puede aparecer en cualquier interrogación directa, como en (26)).

(26) Où est-ce que tes amis sont allés?

añade *que* al grupo *qui est-ce,* aplicando así una regla markoviana.

6. *Conclusión.* He tratado de presentar ciertos aspectos de uno de los sectores más dinámicos en la actual lingüística aplicada. También he esbozado una aplicación a algunos ejemplos sacados de trabajos de estudiantes. Hemos visto que, para ser productivo, un análisis de errores tiene que apoyarse en un modelo lingüístico completo y en ciertas hipótesis de trabajo, siendo tal vez la más importante el carácter sistemático de la competencia intermedia. Estos modelos y estas hipótesis requerirían un estudio mucho más detallado.

Por otra parte, nos hemos situado en un plano puramente gramatical. Por tanto nuestros análisis tienen una validez demasiado limitada, ya que la lengua, como fenómeno humano, traspasa los límites de la gramática en sentido estricto. Habría que ampliar el análisis de errores a otros planos, en particular al sicológico y al social. Ahora bien, en estos planos los modelos teóricos son escasos y elementales y, de momento, no tenemos más remedio que conformarnos con las ayudas que nos proporciona la gramática teórica.

INDICE BIBLIOGRAFICO

Este índice es muy incompleto. Comprende algunas publicaciones relacionadas de manera más o menos directa con el enfoque de este artículo. El n.º 5 contiene una bibliografía particularmente extensa.

(1) Copceag, D. "Errores positivos en el aprendizaje del español". *Español actual,* 22, 1972, 19-20.

(2) Corder, S.P. "The significance of learner's errors". *Iral,* V, 4, 1967, 161-171.

(3) Corder, S.P. "Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée". *Bulletin CILA,* 14, 1971, 6-15.

(4) Nemser, W. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *Iral,* IX, 2, 1971, 115-123.

(5) Nickel, G. (Hrsg.) *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie.* Cornelsen-Velhagen u. Klassing, Berlín, 1972.

(6) Py, B. "Analyse des erreurs et acquisition des structures interrogatives du français". *Bulletin CILA,* 17, 1973, 21-29.

(7) Richards, J.C. *A non-contrastive approach to error analisis.* CIRB, Université Laval, Québec, 1970.

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

(8) Rojas, C. "L'analyse des fautes". *Le français dans le monde,* 81, 1971, 58-63.

(9) Roulet, E. *Théories grammaticales, description et enseignement des langues.* Bruxelles, Labor, París, Nathan, 1972.

(10) Selinker, L. "Interlanguage". *Iral,* X, 3, 1972, 209-231.

BOLETÍN AEPE Nº 10. Bernard PY. LA NOCIÓN DE ANÁLISIS DE ERRORES Y SU APLICACIÓN A LA ENSE...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes