

El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones¹

Graciela Vázquez

Freie Universität. Berlín

Introducción

El objetivo de la siguiente ponencia consiste en presentar —de manera escueta— el estado de la cuestión en el campo del Análisis de Errores y reflexionar sobre el rumbo posible que deberían tomar las investigaciones a partir del estado actual de los conocimientos. Para hacerlo hemos tomado como punto de referencia dos trabajos realizados en este campo².

- Damos por sabido que la evolución del concepto de error a lo largo de los últimos veinticinco años ha dado por resultado —a la luz de las investigaciones existentes— un concepto con características positivas, desprovisto de connotaciones estigmatizantes, por lo menos en el contexto de la clase.
- Consideramos concluida la discusión —a nuestro criterio superada— entre una orientación psicolingüística vs. una orientación pedagógica en el marco de la Teoría del Análisis de Errores, puesto que si la primera se aplica al aprendizaje formal, no constituye sino la base teórica de la segunda.
- Creemos que —independientemente de la terminología utilizada— nociones tales como «interlengua», «estrategias», «estadios aproximados», y, en consecuencia, «errores transitorios, fosilizables y fosilizados» resultan conceptos lo suficientemente anclados en la bibliografía pertinente como para prescindir en esta ocasión de una discusión de los mismos.

¹ Esta ponencia se leyó en el Primer Congreso de la Lengua Española y está publicado en papel en: Vázquez, Graciela (1992), "El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones", *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Sevilla: Instituto Cervantes, págs. 497-504.

² Graciela Vázquez: «Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán». Tesis doctoral. Universidad de Bremen, 1989. Publicada por Peter Lang, Frankfurt a. Main, 1991. María Sonsoles Fernández López: «Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera». Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 1990.

- Insistimos sobre el hecho que —independientemente de la luz que arrojan sobre la comprensión de los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras— todas las investigaciones realizadas en torno al castellano u otras lenguas resultan insuficientes si no se concretan en métodos, enfoques, técnicas y materiales de enseñanza que —con economía y eficacia— conduzcan al aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras en un tiempo limitado y como componente insoslayable de la competencia intercultural.

El estado de la cuestión

Los trabajos realizados hasta el momento, que recogen los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en las décadas de los setenta y ochenta y aplicados al aprendizaje del castellano han demostrado que:

- Analizar y clasificar errores constituye un método eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñanza, así como también para determinar los factores que influyen sobre el éxito o fracaso de los mismos.
- Indagar sobre las causas y el origen de los errores es la condición indispensable para diferenciar entre procesos naturales de aprendizaje y las consecuencias de la instrucción formal.
- Determinar la existencia de un error, es decir, emitir juicios de gramaticalidad, supone, por un lado, reconocer la validez de una norma lingüística, pero por otro, también significa aceptar los límites naturales y sociales de la misma, dada la riqueza de normas lingüísticas que conviven en el mundo hispanohablante.
- Es posible desmitificar la importancia de ciertos errores en áreas consideradas tradicionalmente complejas.
- Es conveniente aplicar la noción de error transitorio, fosilizable y fosilizado a la organización del currículum, puesto que facilitaría la determinación de niveles dentro de los cuales tomar decisiones en cuanto a qué, cómo y cuándo corregir.

El Análisis de Errores contribuye a:

- Esclarecer el concepto de «dificultad real» en el aprendizaje.
- Determinar con mayor rigor el concepto de «nivel».
- Precisar la definición de «error grave».

El Análisis Contrastivo, bajo la dura crítica de los años setenta y las consecuentes restricciones de los años ochenta, tuvo que limitar su valor explicativo, especialmente en lo que se refiere a la importancia de los errores de interferencia³. También el Análisis de Errores sufrió limitaciones ante la insuficiencia de los análisis lingüísticos basados en las formas independientemente de la función (Taylor: 1986)⁴.

Sin embargo, esto no significa que uno u otro enfoque no haya seguido cumpliendo su función, como lo prueban las publicaciones de fines de la década del ochenta y principio de los noventa⁵. Es más: constituye una prueba de lo peligroso que es defender la existencia de enfoques únicos en la comprensión de actividades tan complejas como lo es el aprendizaje de una lengua extranjera, visto como proceso o como producto. Esto nos permite afirmar que versiones más amplias del Análisis de Errores, como las que pueden observarse en los trabajos citados más arriba, siguen siendo útiles a la hora de categorizar formas idiosincrásicas. No obstante, nuestros esfuerzos deben concentrarse en la definición de algunas áreas concretas de investigación cuyos objetivos, a corto y largo plazo, puedan cumplirse si pretendemos garantizar:

- a) Un equilibrio en el desarrollo alcanzado en la investigación de otras lenguas.
- b) Estrechar la brecha existente entre la realidad de la clase y los estudios de adquisición de lenguas extranjeras.

Dichos esfuerzos podrían resumirse así:

- a) La incorporación de los resultados de las investigaciones a los materiales didácticos.
- b) La ampliación del campo del Análisis de Errores a otras áreas que no se reduzcan a la fonética y a la morfosintaxis y que incluyan tanto la producción como recepción de muestras de discurso oral y escrito.

³ Ver Carl James (1990): «State of the art article, Learner Language». *Language Teaching Abstracts*, 205-213.

⁴ Ver G. Taylor (1986): «Errors and Explanations», *Applied Linguistics*, 7, 2: 144-166

⁵ L. Selinker (1989): «CA/EA/IL: The earliest experimental record», *IRAL* 27, 4:267-291. G. NICKEL (1989): «Some controversies in present-day error analysis: “contrastive” vs. “noncontrastive” errors», *IRAL* 27, 4: 293-305. M. P. Pery-Woodley (1990): «State of the article: Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing», *Language Teaching Abstracts*, 143-152. P. Lennon (1991): «Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction», *Applied Linguistics*, 12, 2: 180-196. (1992): «Error and the very advanced learner», *IRAL*, 29, 1: 31-44

c) La observación sistemática de la relación que existe entre las metodologías aplicadas y el desarrollo de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática y social).

Posibles áreas de investigación

1. *Los materiales*

Quienes escriban materiales deberían tener presente algunos de los siguientes principios:

- a) La transparencia.
- b) La existencia de Gramáticas Mínimas de Errores.
- c) La automatización a partir de la práctica funcional.
- d) La autonomía para formular y verificar hipótesis.
- e) La necesidad de materiales que promuevan el aprendizaje autónomo.

1a) El principio de la transparencia se basa en la evidencia demostrada de que las personas adultas se benefician de la presentación y explicación de reglas, siempre y cuando los objetivos planteados resulten explícitos. Dicho de otro modo: el organizador cognitivo puede llevar a cabo su función monitorizadora si resulta transparente la finalidad de las actividades planteadas. En este campo carecemos de investigaciones que se refieran a las consecuencias de las metodologías en boga sobre el aprendizaje formal. En un terreno muy concreto sería importante investigar de qué manera contribuyen a facilitar la estrategia de la transferencia positiva y en qué medida contribuyen a bloquear la interferencia, sobre todo teniendo en cuenta que ésta última suele ser la causa más frecuente de los errores fosilizables y fosilizados.

1b) Las Gramáticas Mínimas de Errores deberían constituir elementos indispensables. Puesto que no contamos con gramáticas similares para todas las lenguas o familias lingüísticas, deberían apoyarse investigaciones en este sentido. Una gramática mínima garantiza el principio de la economía en el aprendizaje y constituye un componente importante de una Gramática Pedagógica del Castellano/Lengua Extranjera.

1c) La noción de gravedad no está ligada —necesariamente— a criterios lingüísticos formales sino más bien a criterios pragmáticos y retóricos. Un área de investigación lingüística importante sería aquella que indagara en los procesos de la ambigüedad lingüística y de la competencia discursiva y social. La distinción entre

errores globales y locales no parece ser aplicable a todos los componentes de la competencia comunicativa.

1d) Los materiales deberían garantizar espacios de libertad para la formulación de hipótesis. Puesto que sabemos de la existencia de errores transitorios, no deberíamos intimidarnos en este sentido. Espacios de libertad es un concepto que no debe confundirse con actividades que requieran de la persona que aprende comportamientos lingüísticos para los cuales no está preparada; se trata más bien de contextos variados que les permitan experimentar con la lengua extranjera dentro de los parámetros conocidos.

1e) Algunos aspectos del Análisis de Errores encuentran un terreno fructífero de aplicación en los materiales destinados al aprendizaje autónomo. Cabría pensar en el desarrollo de programas, apoyados por sistemas de computación, donde una parte del aprendizaje (aspectos rutinarios) pudiera tener lugar fuera de la clase. La explicación de los errores podría integrarse en dichos programas sin dificultad.

En un sentido más amplio, las instituciones podrían plantearse la necesidad de diversificar las mediatecas para ubicar materiales tendientes a favorecer el aprendizaje individual basado también en necesidades individuales. (Sobre las ventajas y problemas que plantean la organización de centros de esta naturaleza, ver Sheerin: 1991)⁶.

2. Más allá del componente morfosintáctico

2a) En el campo del E/LE carecemos de estudios comparables a los iniciados en Alemania en los años ochenta (6) referidos al discurso oral. Con excepción de un trabajo esporádico (Feldmann, 1984) (7), no conocemos aplicaciones a nuestra lengua como los que se refieren al alemán o al polaco (8). Dejando de lado los problemas metodológicos que dichas investigaciones plantean (la equivalencia pragmática, por ejemplo), y el hecho de que la lengua con la que se contrastan los actos del habla es el inglés (lo cual ha sido interpretado como un signo de etnocentrismo) (9), sería aconsejable contar con repertorios de actos del habla que sirvieran como señas de identidad de una determinada comunidad y que pudieran ser utilizables como punto de referencia, sin pretensiones normativas.

Si contáramos con datos contrastivos en lo que respecta al discurso oral, no sólo en relación con otras lenguas sino dentro de la vasta comunidad hispanohablante,

⁶ Susan Sheerin (1991): «State of the art article. Self-access», *Language Teaching Abstracts*, 143-157.

nuestros enfoques comunicativos se enriquecerían con la presencia de datos que — hasta el momento— son asistemáticos y producto de la experiencia individual o la intuición de quienes escriben libros de enseñanza.

En cuanto a la recepción del discurso oral, necesitamos análisis que provean las bases teóricas para un entrenamiento sistemático de profesionales en las especialidades de Interpretación y Traducción Espontánea, así como también en el entrenamiento de la comprensión auditiva dentro del marco académico, no necesariamente a los fines de la evaluación sino como destreza indispensable para acceder a la información en cualquiera de sus múltiples formas: desde la provista por los medios de comunicación hasta las clases, conferencias, ponencias y modalidades afines que caracterizan la actividad universitaria. Indirectamente relacionada con el tema que nos preocupa estaría la evaluación de las prácticas corrientes en los seminarios de las universidades europeas⁷.

2b) El discurso escrito —desde un punto de vista exclusivamente profesional— está ligado a una cultura dominante: el inglés. Escribir textos científicos en castellano no es un área rentable, a no ser en las ciencias sociales, y esto con serias limitaciones.

En cuanto a las necesidades institucionales debemos distinguir la producción de textos como recurso didáctico (no entraremos aquí en este tema) y la entendida como requisito formal ligado a pruebas de evaluación (exámenes, monografías, informes, etc.).

Es un hecho conocido que —con excepción de los errores de léxico y entonación— el resto de los errores que afectan el componente morfosintáctico no ponen en peligro la comunicación entre hablantes nativos y extranjeros. Son precisamente los errores pragmáticos, aquellos que nos impiden decir lo que queremos decir, los que paralizan los procesos de comunicación. En los intercambios personales los errores pragmáticos pueden «subsanarse» en la renegociación del significado. No ocurre lo mismo con el discurso escrito. Los resultados de las investigaciones en este campo son discutidas extensamente en Marie Paule Péry-Woodley⁸, y a ella remitimos para quienes se interesen en la cuestión.

En nuestra opinión la pregunta clave alrededor de la cual debería girar la investigación sería: ¿qué características debe reunir un texto para que sea — inequívocamente— castellano? Dicho de otro modo: ¿cuáles son los recursos

⁷ Ver en la bibliografía de Marie Paule Pery-Woodley: *Contrasting discourses: contrastive analysis and a discourse approach to writing* los trabajos de Faerch, Fillmore, Kasper y House.

⁸ U. Feldmann (1984): «Pragmatische Aspekte im fremdsprachlichen Diskurs: Zur Verwendung von Gambits bei Spanier und bei fortgeschrittenen Spanischlerner», *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 24. Bochum.

retóricos que determinan la organización de un texto en español? Y especificando más la pregunta: ¿existen diferencias culturales observables en la organización de los textos académicos en castellano?

En este sentido resulta interesante el estudio llevado a cabo por Clyne⁹, quien llegó a la conclusión de que las normas culturales que determinan la organización de textos académicos en inglés y en alemán varían, y la consecuencia de esta variación es la estigmatización tanto de una como de otra cultura, cuando no la simple y llana incompreensión debida a la impresión de que, mientras en la cultura sajona se escriben textos que «sean fáciles de leer», en la teutónica los textos no persiguen esta finalidad. Entender es la responsabilidad de la persona que lee, y quien escribe no está necesariamente obligada/o a hacerse entender.

Analizar el discurso académico castellano puede resultar de utilidad si la tolerancia frente a estilos retóricos ajenos colabora con una mayor comprensión de lo que se quiere decir. Lamentablemente —en este sentido— sólo contamos con ejemplos anecdóticos sobre el modo de hacer ciencia. Quizás deberíamos remitirnos a otro tipo de investigaciones, por ejemplo, aquellas que ponen en tela de juicio «el estilo femenino de hacer ciencia», y plantearnos con seriedad la cuestión de si no son las estructuras de poder las que aniquilan la diversidad de estilos y no los estilos los que aniquilan el saber.

3. Estrechar vínculos entre la investigación

Para superar la convicción más o menos establecida de que —desde una perspectiva práctica— la investigación de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras sigue un camino cada vez más alejado de la realidad cotidiana de aprender y enseñar¹⁰, parece indispensable plantearse la necesidad de estudios longitudinales para evaluar el aprendizaje en condiciones formales y dentro del marco institucional.

No se trata aquí simplemente de implementar instrumentos para evaluar enfoques, métodos o técnicas, sino más bien reflexionar sobre el lugar que debiera ocupar el aprendizaje de una lengua extranjera dentro de los programas de formación de nuevas generaciones en el ámbito natural en que ésta se lleva a cabo, a falta de alternativas: la clase.

⁹ M. Clyne (1987): «Cultural differences in the organization of academic texts. English and German», *Journal of Pragmatics*, 11: 211-247

¹⁰ Ver J. McDonought y S. McDonought (1990): «What's the use of research?», *ELT Journal*, 44, 2: 102-109.

Un análisis de las políticas seguidas por los estados europeos escapa a los límites de esta ponencia. Sin embargo merece la pena detenerse a pensar cuánto encierra de verdad y de practicabilidad una frase tal como «una Europa sin fronteras» vista a la luz de las inversiones económicas que los Estados están dispuestos a realizar en proyectos de carácter lingüístico, sea lengua materna o extranjera.

La clase siempre fue y seguirá siendo el laboratorio ideal para experimentar. Lo que sucede fuera de ella puede acelerar el proceso de aprendizaje (o no) e incrementar (o no) la motivación, hechos, por otro lado, fácilmente comprobables; pero si no logramos desentrañar y sistematizar los comportamientos que emanan de sus variables, seguiremos sin los datos indispensables para tomar decisiones en el momento de decidir sobre lineamientos curriculares que podrían garantizar un aprendizaje efectivo y económico. Ya no se trata de aprender *una* lengua extranjera sino manejar varias en diversos niveles de competencia, entre las cuales el castellano ocupa un lugar privilegiado en términos de hablantes.

Conclusiones

Las investigaciones lingüísticas que guardarían relación estrecha entre el rumbo que deberían tomar las investigaciones y la enseñanza del castellano como lengua extranjera se refieren especialmente a:

— La necesidad de seguir estudiando el problema de la ambigüedad y la dificultad para responder a la pregunta: ¿qué características tiene un elemento o estructura del sistema que los hace resistentes a la aplicación de reglas, más allá del sincretismo, la polisemia, la redundancia, la distribución y la correspondencia cero? Una consecuencia directa de dichas investigaciones sería una gramática pedagógica del castellano como lengua extranjera.

En ambos casos deben apoyarse proyectos de investigación que impulsen a jóvenes de ambos sexos a escribir tesis doctorales en castellano y sobre el castellano, independientemente de la universidad donde tales estudios se realicen.

- Las instituciones a uno y otro lado del Atlántico deberían invertir fondos y energías en proyectos destinados a analizar el concepto de norma lingüística cuyo resultado serían diccionarios de normas lingüísticas del castellano que abarcaran áreas más allá del léxico.
- Deberían apoyarse *proyectos de investigación interdisciplinarios* en todos los niveles educativos para que el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras pudiera llevarse a cabo de manera óptima y como componente de

una formación más humana y humanista. Concretamente: analizar el porqué de las cuotas de fracaso, especialmente en la enseñanza a personas adultas, que se revelan en el abandono de las clases de lengua y en la sensación — tristemente cierta— de que lo único que sabemos del aprendizaje de lenguas por parte de adultos/as es que éstos/as fracasan en su empeño.

- Parece conveniente modernizar nuestro concepto de biblioteca para incorporar la informática y diversificar la enseñanza atendiendo a las necesidades individuales de quienes aprenden (aprendizaje autónomo) y la de quienes investigan (bancos de datos).