

- LEHMANN (D) et. "Pratiques de lecture globale". (Chapitre d'un ouvrage de la collection VIC intitulé "Pour une lecture fonctionnelle de textes spécialisés").
- MOIRAND (S), 1976 **Approche globale des textes écrits.** E.L.A. No. 23.
- 1979 "Pour Pratiquer la lecture de textes "longs". UER Etudes Francaises pour l'étranger. Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- NATAF (R), 1978 **La lecture en langue étrangère: vers une pratique autonome.** Le F. dans le M. No. 141
- NAVARRETE (A) y VILLA T., 1973 "Consideraciones sicolingüísticas sobre la lectura en una segunda lengua". *Lenguaje*, No. 5. Universidad del Valle.
- RICHAUDEAU (F) et GAUQUELIN (M), 1978 **Méthode de lecture rapide.** Col. Savoir Communiquer. Paris.
- RIVERS (W), 1978 **La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture.**
- ULIJN (J), 1977 "L'apprentissage de la lecture du français scientifique et la langue maternelle." Université Technique d'Eindhoven. Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises.

Análisis de Errores Como Recurso Pedagógico en la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas Extranjeros

Juan de la Cruz Rojas B.

Universidad del Valle.

Los diferentes métodos que se han diseñado para la enseñanza de idiomas extranjeros reflejan, de un modo u otro, las concepciones lingüísticas vigentes, si bien en algunos casos el impacto de la lingüística no es inmediato sino que es necesario que transcurran algunos años antes de que los postulados lingüísticos puedan ser traducidos en términos metodológicos. La concepción teórica en la que se fundamenta un método es, pues, la que determina las características del mismo, así como la actitud frente a los diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo tiene un doble objetivo de una parte, examinar la actitud de dos orientaciones diferentes (la Audio-Oral y la Cognoscitiva) frente al problema de los errores y, de otra, tratar de mostrar cómo un cambio de actitud ante este problema puede conducir a un manejo racional de los errores, incorporándolos al proceso de adquisición de una lengua extranjera.

1. **Orientación Audio-Oral.**- Dentro de esta orientación, el aprendizaje de una lengua extranjera se considera como un proceso de formación de nuevos hábitos en el que cada elemento se aprende como una unidad independiente, mediante un proceso de asociación o analogía con unidades aprendidas previamente. En lo lingüístico, se considera que cada lengua constituye su propio marco de referencia, y que las variaciones que se observan de una lengua a otra son impredecibles. Como consecuencia de esto, el aprendizaje de una lengua extranjera representa una nueva experiencia en la que la lengua nativa puede aportar mucho o nada, según sea el grado de similitud o diferencia entre las dos lenguas. La traducción de estos principios en postulados metodológicos dió origen al método audio-oral cuya actitud frente al problema de los errores podría resumirse en los siguientes términos:

a. La principal fuente de errores es la **interferencia**, es decir, la transferencia de hábitos de la lengua nativa que no tienen ningún correlato en la extranjera; el aprendizaje de una lengua extranjera implica, pues, el fomento de aquellos hábitos que son similares en las dos lenguas y la represión de aquellos que son diferentes.



b. Los errores son síntomas de un aprendizaje imperfecto. La principal preocupación del profesor debe ser la de crear situaciones que reduzcan al mínimo la ocurrencia de errores. Desde este punto de vista, el **análisis contrastivo** se convirtió no sólo en el aporte más significativo de la lingüística en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras sino también en la principal herramienta del profesor en la prevención de errores. Mediante la práctica intensa de ejercicios destinados a hacer resaltar las similitudes y/o diferencias entre las dos lenguas, se buscaba asegurar un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera; de igual modo, se apelaba al uso de ejercicios remediales para corregir o reenseñar todos aquellos aspectos que evidenciaron un dominio deficiente por parte del estudiante.

c. Dentro de esta concepción se presume que el profesor sabe todo y es, por lo tanto, él quien tiene el control de la clase, dejando poco o nada a la iniciativa del estudiante en cuanto al manejo de los errores se refiere. En ausencia del profesor, lo único que el estudiante puede hacer frente a un error es activar el mecanismo de la memoria hasta cuando encuentre una estructura que le sirva como punto de referencia para corregir el error.

d. Como quiera que a la memoria se le asigna un papel de primer orden en el aprendizaje, no hay lugar para un proceso de reflexión y análisis que le permita al estudiante volver sobre los errores cometidos y tratar de aprovecharlos positivamente.

e. Teniendo en cuenta que los errores se consideran como infracciones, como algo censurable que debe evitarse a cualquier precio, lo único que puede hacerse frente al error es tratar de prevenirlo o corregirlo.

f. Por temor a hacer el ridículo cometiendo errores, la mayoría de las veces el estudiante se abstiene de participar en la clase, desaprovechando, de este modo, una de las pocas oportunidades que tiene de practicar la lengua.

Como conclusión de esta parte podríamos decir que desde el punto de vista de la orientación audio-oral los errores no pueden contribuir en nada al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; por el contrario, constituyen el principal obstáculo, y es por esto por lo que buena parte de la enseñanza se dedica a la prevención y/o corrección de los errores.

En cuanto al análisis contrastivo, que constituía la principal herramienta tanto para los diseñadores de materiales como para los profesores de idiomas éste no ha resultado tan efectivo en la prevención de los errores como se creía en un principio (Corder, 1971). Debido a que este análisis centra todo el interés en la predicción de los errores dejando de lado la explicación o la posible utilización de los mismos, carece de una perspectiva psicológica que tome en cuenta al sujeto del aprendizaje y considere los errores como parte del proceso mismo. Vale la pena observar que el advenimiento de la gramática transformacional trajo nuevas esperanzas a los seguidores del análisis contrastivo. Algunos pensaron, por ejemplo, que las deficiencias de este análisis se debían al hecho de que las comparaciones se hacían a nivel de estructura superficial, o se limitaban a cotejar las estructuras de la lengua nativa con las de la extranjera; se creía, por lo tanto, que si la comparación se hacía a nivel de estructura profunda, o se contrastaban entre sí las estructuras de la lengua nativa, entonces los resultados mejorarían considerablemente (Sciarone, 1970; Nickel y Wagner, 1968). A pesar de las buenas intenciones de estas propuestas, probablemente es poco lo que pueda esperarse de ellas, pues en situaciones reales tanto el profesor como el alumno tienen que enfrentarse

con las manifestaciones superficiales de la lengua y no con formas subyacentes, que por lo general resultan abstractas. Un análisis contrastivo a nivel de estructura profunda si bien puede ser de mucha utilidad en la descripción de la lengua o lenguas objeto de estudio, no parece ofrecer las mismas posibilidades de aplicación cuando se tiene como principal objetivo la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. Orientación Cognoscitiva.- Dentro de esta concepción el aprendiz de una lengua se considera no como un simple receptor de información sino como un procesador de datos; el aprendizaje de una lengua no es, pues, una simple acumulación de hábitos sino un proceso de adquisición de reglas en el que el aprendiz pasa por una serie de etapas intermedias que en cierto modo representan hipótesis acerca de la lengua (Corder, 1971).

Dado el hecho de que en condiciones normales todos los seres humanos aprenden por lo menos una lengua, se presume que las lenguas tienen ciertos rasgos comunes entre sí, y que el proceso de adquisición de una lengua es comparable con el aprendizaje de otra. De este modo, el aprendizaje de una lengua extranjera puede considerarse como un proceso similar al de adquisición de la lengua nativa en el que es posible aprovechar, o quizás mejor 'transferir' el conocimiento de la una al aprendizaje de la otra. A este respecto anota Corder (1978) que el aprendiz de una lengua extranjera tiene a su disposición "un conjunto de hipótesis acerca del lenguaje humano que él puede utilizar para procesar los datos de la segunda lengua". En este sentido, aprender una lengua extranjera requiere el acomodar los datos de ésta al conocimiento que se tiene de la nativa.

Como resultado de esta concepción, los errores se miran desde una perspectiva diferente; ya no se consideran como simples infracciones sino como etapas del proceso de aprendizaje, como estrategias que el aprendiz emplea, como síntomas reveladores que permiten diagnosticar lo que está ocurriendo en el proceso mismo. Las manifestaciones incipientes o incorrectas del aprendiz no se miran como quebrantamientos de una norma sino como verdaderos sistemas de transición con sus reglas propias en todos los niveles. Del mismo modo que las equivocaciones del niño que está aprendiendo la lengua nativa no se consideran como verdaderos errores sino como etapas intermedias en el proceso de adquisición de la lengua, tampoco los errores del aprendiz de una lengua extranjera se consideran como infracciones sino como parte integral del proceso de aprendizaje (Corder, 1978).

La analogía entre la adquisición de la lengua nativa y el aprendizaje de una lengua extranjera no debe, sin embargo, generalizarse hasta el punto de pasar por alto importantes diferencias. En primer lugar, mientras que el hablante nativo posee como parte de su competencia lingüística un mecanismo de autocorrección que le permite ir ajustando gradualmente un sistema lingüístico en desarrollo hasta acomodarlo a las características del modelo, el aprendiz de una lengua extranjera carece, al menos en la etapa inicial, de dicho mecanismo. En segundo lugar, mientras que el hablante nativo asimila sin mayor dificultad las correcciones que se le hagan, el aprendiz de una lengua extranjera suele mostrarse renuente y hasta sentirse incómodo cuando se le corrige. Desde este punto de vista, el profesor de idiomas debe obrar con prudencia y cautela en el manejo de los errores cometidos por los estudiantes; el no hacerlo puede llevar al desarrollo de un complejo de frustración entre los alumnos y al desaprovechamiento de una valiosa oportunidad de mejorar la enseñanza.

3. Los errores como Parte del Proceso de Aprendizaje.- El análisis de errores interesa al lingüista, al psicolingüista, al profesor de idiomas y al aprendiz, aunque

desde perspectivas diferentes (Corder, 1975). El lingüista puede estar interesado únicamente en describir y clasificar el error; el psicolingüista en analizarlo como parte del proceso de aprendizaje; el profesor en tomarlo como un síntoma revelador del proceso de aprendizaje que le puede servir como punto de referencia para reorientar la enseñanza; en cuanto al aprendiz se refiere, el análisis de errores le servirá para conocer su naturaleza, cambiar su actitud ante ellos y, de este modo, incrementar el conocimiento de la lengua.

Considerados así, los errores no deben interferir sino, por el contrario, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La principal tarea del profesor en este campo debe ser tratar de desarrollar en el aprendiz un mecanismo de autocorrección similar, en cierto modo, al que poseen los hablantes nativos. Parte fundamental del proceso de corrección deben ser la toma de conciencia del error, la evaluación de las posibilidades de corregirlo y la determinación de la forma más adecuada para lograrlo.

Con relación a las posibilidades de corrección de los errores, puede afirmarse que únicamente aquellos errores que se han 'fossilizado' no son susceptibles de corrección (Selinker, 1972). El problema estriba, obviamente, en poder distinguir entre los errores fossilizados y los no fossilizados. A este respecto, se han adelantado conjeturas en el sentido de que los errores fonológicos pueden llegar a fossilizarse de tal modo que su corrección resulte imposible; sin embargo, los resultados que se conocen hasta ahora no son lo suficientemente concluyentes como para poder afirmar la existencia de una 'atrofia de la pronunciación' (Tarone, 1978). Con la posible excepción de esta clase de errores, los demás son, al menos en teoría, susceptibles de corrección.

En cuanto al segundo punto se refiere, es decir, la forma de corregir el error, puede afirmarse que los errores se corrigen positivamente en la medida que el estudiante tome conciencia de ellos y los afronte con una actitud no de derrota sino de superación. La corrección de los errores no debe ser una simple técnica de ensayo y error sino un todo, un proceso de análisis consciente y reflexivo. Desde este punto de vista el análisis de errores establece una diferencia fundamental entre dos clases de aprendices, los niños y los adultos, pues buena parte de lo que aquí se ha sugerido como mecanismo de corrección de errores probablemente se encuentra más allá del alcance de los niños debido a las diferencias de tipo cognoscitivo en las que los adultos aventajan considerablemente a los niños. De acuerdo con esto, mientras más maduro sea el aprendiz tanto mayores serán las posibilidades de desarrollar el mecanismo de corrección de errores. Esto, sin embargo, no debe interpretarse en un sentido totalmente negativo, pues existe de parte de los niños una forma de compensación que resuelve en gran parte los problemas que puedan representar los errores: mientras más joven sea el aprendiz tanto menores serán las diferencias entre la adquisición de lengua nativa y el aprendizaje de una lengua extranjera, hasta el punto de llegar a situaciones de bilingüismo en los que no es fácil distinguir cuál es la lengua nativa y cuál la extranjera (McLaughlin, 1977).

4. Clases Principales de Errores.- Como se mencionó antes, para poder aprovechar los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere tener claridad en cuanto a la naturaleza del error, pues de ello dependerá en gran parte la solución que se le dé al problema.

El análisis contrastivo sólo distinguía dos clases principales de errores, los de **interferencia** y los de **analogía**. Estas dos categorías, si bien pueden ser válidas

en términos generales, desde un punto de vista práctico resultan inoperantes por no describir ni explicar adecuadamente los hechos. Aunque la mayor parte de los errores tienen como origen la interferencia de los patrones de una lengua con los de la otra, existen sin embargo otros que no pueden agruparse bajo el rótulo general de las falsas analogías. En tales circunstancias, se hace necesario recurrir a una taxonomía que refleje más adecuadamente los hechos. Selinker (1972) establece una clasificación que podría utilizarse al menos como punto de partida en el análisis de errores; según Selinker, existen cinco tipos de errores, a saber:

a. Los de interferencia, o sea la transferencia de los patrones de la lengua nativa a la extranjera. De todos es conocido el hecho de que los aprendices de una lengua extranjera tienen la tendencia a creer que la lengua nativa y la extranjera comparten los mismos patrones estructurales y que lo que realmente diferencia los dos sistemas es el vocabulario, llegando de este modo a producir en la lengua extranjera construcciones que son un fiel reflejo de las de la lengua nativa.

b. Los de sobregeneralización, en los que el uso de una forma lingüística se extiende más allá de sus posibles límites de aplicación; errores de este tipo ocurren frecuentemente debido al hecho de que no se dan explicaciones claras al estudiante o éste por su propia iniciativa generaliza el uso de determinada forma gramatical.

c. Exceso de entrenamiento. Los errores de esta clase por lo general son inducidos por el propio profesor; cuando se enseñan formas lingüísticas relacionadas entre sí, el insistir demasiado en la práctica de una de ellas, a veces casi con exclusión total de las otras, puede llevar al estudiante a fusionar las formas en una sola que él utiliza siempre en sustitución de la forma o formas que menos se han practicado.

d. Estrategias de aprendizaje. Al tratar de enfrentar las dificultades que conlleva el aprendizaje de una lengua extranjera el aprendiz suele optar por técnicas de simplificación que le permiten comunicarse utilizando únicamente aquellas estructuras que él cree que conoce bien, rehuyendo así el uso de las que cree que le van a causar dificultad. Errores de esta clase son frecuentes en los ejercicios de composición en la lengua extranjera, que en cierto modo parecen una réplica de los ejercicios de composición hechos por los hablantes nativos a nivel de escuela elemental. Vale la pena anotar que, excepto en casos de bilingüismo avanzado, estas estrategias son frecuentes en hablantes con distintos niveles de proficiencia lingüística. Los errores de esta clase no siempre resultan fáciles de detectar, pues no afectan mucho la comunicación y, aparentemente, no tienen tanta apariencia de error como los de interferencia, por ejemplo. Es solamente cuando se examina el aspecto un tanto telegráfico y rudimentario de ciertas expresiones y se las compara con las formas corrientes cuando se llega a la conclusión de que el mensaje acusa fallas en su aspecto formal.

e. Estrategias de comunicación. Cuando el aprendiz de una lengua extranjera trata de establecer comunicación con hablantes nativos de esa lengua, con frecuencia apela a una estrategia que hasta cierto punto le permite mantener la continuidad en la transmisión del mensaje. Esta estrategia, que es más frecuente en lo oral que en lo escrito, consiste en llenar lo que de otro modo serían espacios de silencio con expresiones que no agregan nada al mensaje pero que sirven en cambio para sostener la atención del interlocutor. Al igual que en el caso anterior, el carácter de error de estas expresiones sólo se pone de manifiesto cuando se las compara con las que se consideran como formas corrientes.

A la lista anterior podría agregarse una clase más, la de los errores idiosincráticos,

o sea aquellos que no pueden incluirse en ninguna de las categorías anteriores. Errores de esta clase ocurren, por ejemplo, cuando el aprendiz por el simple motivo de no dejar espacios en blanco escribe lo que primero le viene a la memoria; en tales casos, ni el profesor está en condiciones de adivinar lo que quiso decir el estudiante, ni éste puede explicar o justificar su actuación.

5. Análisis de Errores o Análisis Contrastivo?.- A lo largo de este trabajo hemos tratado de demostrar de qué modo el análisis de errores podría resolver en su mayor parte los problemas con que tropezaría el análisis contrastivo. En síntesis, el análisis de errores supera al contrastivo en dos aspectos fundamentales:

a. El análisis de errores tiene como objetivo primordial la explicación de los errores y no su predicción (Corder, 1978); de este modo, en vez de tratar de anticipar el futuro comportamiento lingüístico del aprendiz, el análisis de errores centra la atención en los errores que realmente ocurren, tratando de identificar las causas que los originaron y de buscar la forma más adecuada de corregirlos. Planteado en otros términos, el análisis de errores enfoca el problema desde un punto de vista más práctico ya que se pregunta por qué aprendices que no comparten la misma lengua nativa cometen los mismos errores y, en el extremo opuesto, por qué aprendices que comparten la misma lengua nativa cometen distintos errores. Estas dos situaciones representan un problema de difícil solución para el análisis contrastivo.

b. En una situación de multilingüismo, por ejemplo en el caso de que los miembros de la clase no compartieran la misma lengua nativa, sería necesario que el profesor tuviera a su disposición tantos análisis contrastivos como lenguas distintas se hablaran en la clase o que el profesor conociera las distintas lenguas habladas por los estudiantes, dos condiciones difíciles de satisfacer. En situaciones como éstas, el análisis de errores ofrecería una solución viable comoquiera que el profesor podría partir de los errores reales cometidos por los estudiantes, identificar su naturaleza y, con base en la información así obtenida, diseñar nuevas estrategias de enseñanza que permitiera en el futuro remediar las deficiencias.

Lo anterior no debe interpretarse como un rechazo total al análisis contrastivo a cambio de una adhesión irrestricta al análisis de errores; debe más bien entenderse como una voz de alerta respecto a la necesidad de tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones de uno y otro análisis, y de la conveniencia de utilizarlos en complementación uno con otro cuando la situación así lo exija. Por ejemplo, en aquellos casos en que el estudiante deliberadamente rehuye el uso de las estructuras de las que no se siente muy seguro (Schachter, 1974), un análisis de errores no estaría en condiciones de revelar la naturaleza de las dificultades mientras que un análisis contrastivo resolvería el problema de una manera más efectiva, al menos desde un punto de vista pedagógico.

6. Conclusiones.- Podemos tener tres conclusiones, como sigue:

a. Si la experiencia ha demostrado que es imposible prevenir totalmente la ocurrencia de errores, entonces resultan utópicas las pretensiones de quienes, apoyándose en técnicas de análisis contrastivo, intentan crear situaciones en las que los errores no tengan cabida. Por lo tanto, lo mejor que el profesor puede hacer es aprender a convivir con los errores de los alumnos tratando de derivar de ellos el mayor beneficio posible.

b. A fin de asegurar una utilización positiva de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario asegurar la cooperación

consciente y decidida del aprendiz; desde este punto de vista, el mayor acierto del análisis de errores consiste en enfocar el problema no desde el punto de vista del objeto de estudio sino desde la perspectiva del aprendiz.

c. En relación con los errores, todo lo que se puede afirmar con seguridad es que su análisis resulta útil bajo diversos aspectos. El desarrollo de una metodología en la que los errores se consideren como parte integral del proceso de aprendizaje, y donde se llegue hasta el punto de estimular su producción es, sin embargo, una tarea que está por hacer; en la ejecución de la misma se debe contar con la experiencia de quienes están comprometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras así como con los avances que se logren en la explicación del desarrollo de la lengua nativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Corder, S. Pit (1967), 'The Significance of Learner's Errors', *IRAL*, Vol. 5/2.
2. _____ (1971), 'Idiosyncratic Dialects and Error Analysis', *IRAL*, Vol. 9/2.
3. _____ (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books.
4. _____ (1975), 'Error Analysis, Interlanguage and Second Language Development', *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, Vol. 8/1.
5. _____ (1978), 'Language-Learner Language', *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Jack C. Richards, ed.
6. McLaughlin, Barry, (1977), 'Second-Language Learning in Children', *Psychological Bulletin*, Vol. 84/3.
7. Nickel and Wagner, (1968), 'Contrastive Linguistics and Language Teaching', *IRAL*, Vol. 6/3.
8. Rivers, Wilga, (1964), *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, The University of Chicago Press.
9. Sciarone, A.G., (1970), 'Contrastive Analysis-Possibilities and Limitations', *IRAL*, Vol. 8/2.
10. Schachter, Jacquelyn, (1974), 'An Error in Error Analysis *Language Learning* Vol. 24/2.
11. Selinker, Larry (1972), 'Interlanguage', *IRAL*, Vol. 10/2.
12. Tarone, Elaine, (1978), 'The Phonology of Interlanguage', *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Jack C. Richards, ed.

LENGUAJE, No. 11.

Universidad del Valle
Calí, Colombia, Abril de 1980.

Actitudes Sociolingüísticas Hacia el Español del Caribe

Isabel M. Castellanos
Universidad del Valle.

I. VARIABILIDAD Y ACTITUDES SOCIOLINGÜISTICAS.

Que el lenguaje es variable es un hecho ya largamente reconocido. Sin embargo, la variabilidad lingüística ha sido considerada como un fenómeno indeseable, de cuyo análisis es necesario hacer abstracción, para poder alcanzar la explicación científica de los aspectos invariables, homogéneos, estructurados de la lengua. Las dos ramas que tradicionalmente se han ocupado de examinar los aspectos variables del código -la Dialectología y la Lingüística Histórica- fueron debilitándose o siendo relegadas a una tarea meramente taxonómica y descriptiva. La mayor parte de la heterogeneidad lingüística fue relegada a la categoría de "variación libre" y, como tal, de imposible sistematización y análisis. Recientemente, a través de los trabajos de Labov, Bailey, Bickerton, Cedergren, los Sankoff y otros se ha podido demostrar que la variabilidad, lejos de ser "caótica", es inherente a la estructura misma del lenguaje y es influida por otros factores de dicha estructura. Al mismo tiempo, la variación lingüística se inserta en un medio social específico y refleja diferencias sociales. No todas las formas de hablar son igualmente valoradas por los miembros de una comunidad lingüística. Como dice Fasold:

El fenómeno de estratificación lingüística en parámetros de clase social y de estilo indica que las comunidades lingüísticas consideran algunas formas como más apropiadas para estilos más formales y para clases sociales más altas ... Cuando los factores lingüísticos son ordenados en escalas implicativas encontramos que es posible concluir que algunos de estos factores son más valorados por la comunidad que otros. Algunos factores son considerados como "marcadores" de un lenguaje "correcto" y son favorecidos. Estos pueden ser llamados **formas prestigiosas**. Otros factores son considerados como corrupciones del lenguaje y son popularmente asociados con un habla poco educada. A éstos se les conoce como **formas estigmatizadas**.¹

Si consideramos a una comunidad lingüística como una entidad fundamen-

1. Fasold, *The theory of linguistic variation*, manuscrito inédito, cortesía del autor. Traducción de la autora.

