DELIA HILDA ORTIZ
Fundação Educacional Jayme de Altavila- FEJAL / Espaço Cultural Universitário- UFAL
Maceió (AL), Brasil
ortiz.d.h@uol.com.br

Análisis de errores

1. Introducción

Se habla mucho de la proximidad de estas dos lenguas: español y portugués. Incluso hay una idea generalizada de que existe una extrema facilidad en la enseñanza y en el aprendizaje del español para los lusohablantes. Esta falsa imagen se da incluso en muchos cursos de idiomas, tanto entre algunos profesores como en algunos estudiantes. Esta forma de pensar existe también entre el público de manera general, pues el brasileño cree que sabe el español por el simple hecho de la similitud que existe entre las dos lenguas y que no necesita estudiarlo. Y el resultado a esto genera la imagen del famoso "portunhol".

El profesor necesita hacer que el alumno no sólo hable sino también que escriba español. Y esta presente investigación está dirigida a la necesidad de escribir, para ello nos basamos en la hipótesis del *Análisis contrastivo* y en las investigaciones de Interlengua que se apoya en el *Análisis de Errores* que parece regular el proceso de adquisición / aprendizaje del español como lengua extranjera. Por tal motivo acudimos a la observación de 10 producciones escritas de estudiantes de español lengua extranjera.

2. Parte Teórica

Análisis Contrastivo

El *Análisis Contrastivo* (AC) planteaba un método de trabajo que evitaría los errores. El inicio de estos planteamientos se remonta a los años 1945, con la obra de Ch. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, a 1953 con U. Weirreich: *Languages in Contact*, y a 1957, con *Linguistic Across Cultures* de R. Lado.

Se pueden presentar dos versiones de la hipótesis del *Análisis Contrastivo*:

a) *La versión fuerte*

La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, pues se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz. [1]

Cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas, se produce *la interferencia o transferencia negativa*.

Cuando se parecen entre sí, se produce *la transferencia positiva o facilitación*.[2]

También, en palabras de R. Lado. [3]

...Más recientemente, Banathy, Trager y Waddle, formulan la versión fuerte del *Análisis Contrastivo* en los siguientes términos:[4]

Este análisis sigue los siguientes pasos:

- descripción formal de los idiomas en cuestión,
- selección de las áreas que van a ser comparadas,
- comparación de las diferencias y semejanzas
- predicción de los posibles errores.

b) La versión débil

La versión débil tiene algunas posibilidades de utilización. Exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte y no exige la predicción de las dificultades que se observan en el aprendizaje de lenguas segundas. Hace referencia a los dos sistemas solamente para explicar los fenómenos de interferencia.

Críticas al análisis contrastivo. Análisis de errores

Desde el punto de vista psicolingüístico, el *Análisis Contrastivo* se fundamenta en el conductismo.

---

[1] "La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, es la interferencia de la lengua materna del aprendiz" (Lee, 1968: 180, apud Sonsoles Fernández, 1997: 14 y 15)

[2] "Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario lo que sean diferentes, le serán difíciles". (R. Lado, 1957:2, apud Sonsoles Fernández, 1997: 15)

[3] "El plan del libro se basa en supuesto de que podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativas del alumno" (R. Lado, 1957: 7, apud R. Wardhaugh, 1970, 124)

[4] "... el cambio que ha de tener lugar en el comportamiento lingüístico de quien aprende una lengua extranjera es equiparable a las diferencias entre la estructura de la lengua y la cultura nativas del alumno y la de la lengua y cultura de la lengua objeto. La tarea del lingüista, el antropólogo cultural y el sociólogo es identificar estas diferencias; la del que escribe un programa de enseñanza de lenguas extranjeras es desarrollar materiales que se basarán en la descripción de tales diferencias; la tarea del profesor de lenguas extranjeras es estar al tanto de estas diferencias y preparado para enseñarlas; el deber del alumno es aprenderlas". (Valdman, 1966: 37, apud R Wardhaugh, 1970: 124)

Las críticas están basadas en:

- La interferencia de la L1 no explicaba la mayoría de los errores de los aprendices.
- Predecía errores que no aparecían.
- Consideraba que todas las estructuras de la LE que fueran diferentes de la LM provocarían interferencia lingüística.
- En su versión fuerte partía de las gramáticas de las lenguas en presencia.
- Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística que lanzan críticas a los planteamientos básicos del *AC*.
- Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

La crítica a las tesis contrastivas procede de las nuevas corrientes lingüísticas –*el Generativismo* - y de las nuevas hipótesis sobre la adquisición del lenguaje, en clara oposición a los planteamientos conductistas.

La crítica de Chomsky (1959), enseña que el hombre nace con una propensión innata para apropiarse del lenguaje y que está favorecido de un mecanismo que contiene la gramática universal (GU). (GU) fue el concepto sugerido por Noam Chomsky para nombrar a la dotación genética del conocimiento universal específico de la lengua. A través de la GU el individuo, expuesto a antecedentes lingüísticos, desarrollará elementos y reglas inherentes al lenguaje que adquiere en determinado momento. Larsen-Freeman y Long (1994:207) citan el argumento de Chomsky:[5]

La propuesta de rechazo se basa en que las lenguas no difieren unas de otras de forma ilimitada e impredecible, a pesar de las afirmaciones en sentido contrario. Cabe citar:[6]

Las primeras publicaciones de Corder constituyen el marco teórico del modelo de *Análisis de errores*. Es en ellas donde se establecen y definen los fundamentos y procedimiento de investigación que debe seguir el nuevo modelo, inspirado en la teoría chomskyana.

Corder constata que los errores pueden funcionar como una fuente capaz de indicar las áreas de mayor dificultad y a la vez pueden ser utilizados para que se revisen y produzcan materiales didácticos más ajustados a las necesidades de los aprendices. Dicho autor destaca que el error no es más que "desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma de la lengua meta, es positivo e inevitable, y evidencia que el proceso de aprendizaje se está produciendo" (1991).

En su trabajo Corder (ibid.:38) señala que los errores cometidos por los alumnos indican el sistema de la lengua en uso en un determinado estadio. Los mismos sirven para:

- que el profesor se percate de lo que han aprendido sus alumnos y lo que les falta aprender,
- que el investigador se percate de rasgos del proceso de adquisición de segundas lenguas y de estrategias puestas en marcha por los alumnos para aprender y
- que el alumno se percate de que equivocándose aprende ya que "cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender"

A comienzos de los años 70, Corder reconoce que en sus primeros momentos el modelo de A*nálisis de errores* es aplicado de forma inadecuada y a partir de ese momento, los errores pasan a ser estudiados en función de su efecto comunicativo.

La noción de competencia comunicativa es introducida por Hymes. A partir del desarrollo del concepto de competencia comunicativa los errores pasan a ser estudiados en función de la gradación de entorpecimiento de la comunicación y del efecto que producen en el oyente.

Interlengua

Interlengua (IL) es el comportamiento lingüístico sistemático que aprendices de lenguas no nativas construyen en cada etapa de desarrollo del idioma estudiado.

Se conocen otras denominaciones:

- "interlengua" (Selinker 1972)
- "competencia transitória" (Corder 1967)
- "sistema aproximado" (Nemser 1971)
- "dialecto idiosincrásico" (Corder 1971)
- "sistema intermediário" (Porquier 1975)
- "sistema de reglas variables" (Dickerson 1975)
- "sistema lingüístico interiorizado" (Frauenfelder 1980)

La IL constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un:[7]

---

[5] Si no tuviéramos ese talento –al menos hasta cierto punto –el aprendizaje de la lengua (primera o segunda) sería imposible puesto que los datos del input no son lo suficientemente ricos para permitir la adquisición y mucho menos que ésta tenga lugar con tanta regularidad y rapidez (...)

[6] "...para aprender la lengua segunda, el alumno debe aprender el modo exacto en el que ésta pone en relación las estructuras profundas con las estructuras superficiales y sus representaciones fonéticas. Puesto que esto se hace de manera diferente en cada lengua, el análisis contrastivo podrá ayudar poco o nada en las tareas de aprendizaje ya que las reglas que deben internalizarse son únicas. Incluso cuando la forma, y parte del contenido de las reglas que se van a aprender, puedan ser idénticos en ambas lenguas, dichas reglas se combinan de forma totalmente idiosincrásica en una de ellas, de modo que los contrastes de estructuras superficiales no pueden ayudar de ninguna manera al alumno en su aprendizaje". (R. Wardhaugh, 1970: 128).

3. Parte Práctica: 10 Producciones escritas del nivel Básico 2 (Apéndice)

El corpus que sirve de base a la investigación es de lenguaje escrito.

Se analizan las producciones escritas de 10 alumnos brasileños estudiantes de Español/LE, del nivel: Básico 2 de un centro de idiomas de Maceió "Casa de Cultura Latinoamericana".

Para elegir el tema- "La rutina de..." se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Que todos los aprendices dominaran el tema
- Que el tema fuese abierto y se adaptase a la motivación y exigencias personales de cada alumno.
- Que fuese hecho en parejas, intercambiando informaciones.
- El tipo de escrito elegido fue la narración y se los dejó libre.

Se utilizó como material de lectura, interpretación y producción textual el curso de Español Gente 1 (enfoque por tareas) y se propusieron 3 tipos de ejercicios:

1. lectura y comprensión del texto
2. Hablar sobre su propia rutina
3. Escribir sobre la rutina de su compañero. (material analizado)

3.1 Identificación y análisis de los errores encontrados: Tipología y ejemplificación

Para montar la tipología de errores se siguieron los esquemas presentados por Fernández (1997:44-7) y Durão (2000: 46-52), modificados.

3.1.1 Fonológicos y Gráficos

3.1.1.1 Acentuación ortográfica

3.1.1.1.1 Omisión de tilde en la sílaba tónica de hiatos. Ej.: *dia*

3.1.1.2 Confusión de fonemas y grafemas

3.1.1.2.1 Vacilación en el empleo de los fonemas **e / i** en vocablos en los que son contrastivos en los dos idiomas. Ej.: *duermi.*
3.1.1.2.2 Vacilación en el empleo de los fonemas **o / u** en vocablos en los que son contrastivos en los dos idiomas. Ej.: *rotina.*
3.1.1.2.3 Vacilación en el uso de los grafemas **b / v**. Ej.: *juebes; livre*.
3.1.1.2.4 Empleo de la –**ss**- del portugués en instancias en español. Ej.: *asistir, acessar.*
3.1.1.2.5 Vacilación en el empleo de los grafemas **z / c**. Ej.: *vezes.*

3.1.2 Lexicales

3.1.2.1 De forma

3.1.2.1.1 Uso de conjunción **e** de la LM en lugar de **y**. Ej.: *e tiene en media; e después*; *martes e jueves; seis e media; seis e cuarenta; pasea e leer*.
3.1.2.1.1 Préstamos (a la LM). Ej.: *as 6:00; as 7:00; pela mañana faz gimnasia; pela semana; as 10:00; vai a playa; as 19 horas; as 22 horas; vai al cine; as ocho*; *muy cheio; estudia pela mañana; hace pela noche cursinho; tiempo livre*.
3.1.2.1.2 Formación no atestiguada en la lengua española. Ej.: *elle cena*.

3.1.3 Gramaticales

3.1.3.1 Paradigmas verbales

3.1.3.1.1 Vacilación en la irregularidad de verbos que sufren alteraciones vocálicas en la raíz. Ej.: *almoerza; acoesta.*
3.1.3.1.2 Vacilación en el uso de Gustar omitiendo el pronombre. Ej.: *en su tiempo libre gusta ir; en su tiempo libre gosta de pasear*.
3.1.3.1.3 Concordancia inadecuada. Ej.: *la noche siempre cena la siete y se queda en la casa; levantase entre seis o seis y media, ducharse a las siete, pero no le gusta desayunar; juega casi todos los días, menos martes y viernes donde estudia español; duerme en media 5 horas, acostarse a las 23 horas; acuesta las 10:00 y duermes 8:00; cena las 6 horas y la noche estudia; pasea e leer*.
3.1.3.1.4 Vacilación en la diptongación. Ej.: *vendo televisión.*

3.1.3.2 Pronombres

3.1.3.2.1 Omisión y vacilación en el uso de pronombres que se juntan a verbos pronominales. Ej.: ** acuesta las 11 horas; * acuesta a las 6:00 horas; * acuesta las 10 horas; acostarse a las 23 horas; levantase entre seis o seis y media; * acuesta as 22 horas; Bruna * levanta as 6:00; * acuesta as 10:00; * gusta ir; * gosta de pasear*.

3.1.3.3 Preposiciones

3.1.3.3.1 Omisión de la preposición **a**. Ej.: *se acuesta las once; cena las 6 horas; va noviar; cena las 19:00*; *acuesta las 10:00*.
3.1.3.3.2 Uso de la preposición **en** en contextos en que no se emplea en español. Ej.: *estudia español en los martes y jueves; y en los martes y jueves va a estudiar*.
3.1.3.3.3 Empleo de contracciones de preposición con determinantes propias del portugués. Ej.: *as 22 horas; as 6:00; as 7:00; as ocho horas; pela noche*.
3.1.3.3.4 Empleo erróneo de la preposición **de** junto al verbo gustar. Ej.: *gusta de quedar; gosta de pasear*.

3.1.3.4 Paradigmas nominales

---

[7] "sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la LM (aunque se encuentran en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico" (Frauenfelder et al. 1980, 46, apud Sonsoles Fernández, 1997: 20)

3.1.3.4.1 Extracción del plural a partir del singular. Ej.*: vezes*.
3.1.3.4.2 Omisión del artículo. Ej.*: menos martes y jueves; mirar TV*.
3.1.3.4.3 Vacilación en lo tocante a la identificación de género. Ej.: *a la cine; en la centro Cultural; va al escuela*.

3.1.3.5 Otros paradigmas

3.1.3.5.1 Vacilación en el empleo de la forma plena o de la apocopada de adjetivos. Ej.: *un bueno libro; un bueno reposo.*

3.2 Explicación de errores

Fueron analizados 73 errores, correspondiendo 44 a errores *gramaticales*; 8 a errores *Fonológicos y Gráficos*; y 21 a errores *lexicales*.

A lo largo del análisis se observa una fuerte influencia de la LM de los aprendices. De acuerdo con la clasificación de Vásquez (1999: 28) esos son los llamados errores interlingüísticos.

El porcentaje de errores gramaticales detectados es el más alto, son los referidos al uso de los verbos, de las preposiciones y de los pronombres.

Dentro de los errores lexicales, se percibe la interferencia y la utilización de préstamos.

La distribución cuantitativa de los errores es la siguiente:

1. Gramaticales: 60,27 %
2. Fonológicos y gráficos: 10,95 %
3. Lexicales: 28,78 %

4. Proposición de ejercicios prácticos

Para evitar consolidar falsas creencias de que todo es igual o muy parecido por tratarse de dos lenguas latinas, se proponen a continuación 2 actividades estimulando la observación a las diferencias morfosintáticas entre la lengua que aprenden y su LM.

4.1 Actividad 1: El verbo "gustar"

4.1.1 Objetivos:

1. Que los estudiantes sean capaces de expresar la graduación de sus gustos.
2. Que entiendan la diferencia entre "gusta" y "gustan" y sean capaces de utilizarla.
3. Que entiendan la sintaxis del verbo "gustar"
4. Que sean capaces de preguntar e informar sobre sus gustos en música, cine, deporte, comidas, etc.
5. Que sean capaces de escribir un texto en el que expliquen cómo son y cuáles son sus gustos.

4.1.2 Desarrollo de la actividad:

- Los estudiantes relacionarán los deportes y aficiones con el dibujo respectivo de acuerdo a sus gustos. (anejo 1)
- En parejas se hace una puesta en común y se discuten los resultados, luego cada estudiante tendrá que presentar algo que tiene en común con su compañero/a y algo diferente.
- Se presenta el verbo "gustar" con los pronombres objeto indirecto.
- Se leerá un texto que servirá de modelo para la ulterior producción.

Esta práctica ofrecerá a los estudiantes la posibilidad de presentar un texto en el que informarán de una manera más global sobre sí mismos y sus gustos, fijando así el uso del verbo "gustar".

4.2 Actividad 2: Decir la hora

4.2.1 Objetivos:

1. Que los estudiantes sean capaces de hablar de la hora.
2. Que sean capaces de comprender una audición en la que se habla de las costumbres españolas y que puedan hablar de las de su país.
3. Que desarrollen sus capacidades de expresarse por escrito: escribir un texto en el que expliquen sus hábitos y costumbres.

4.2.2 Desarrollo de la actividad:

- Se presentará un esquema sobre el sistema de la hora en español, luego se completarán bocadillos con las horas. (anejo 2)
- Se escuchará la cinta completando la información sobre los horarios españoles. Después explicarán cómo son en su país.
- Cada estudiante completará la agenda semanal con la información de lo que hace normalmente. (anejo 3) A continuación escribirá un texto en el que reflejará todo lo que ha indicado en su agenda.

Es una actividad para hacerla individualmente, donde los estudiantes pondrán en marcha todo lo aprendido para hablar de la hora y sus acciones habituales.

5. Consideraciones finales

Con este trabajo se pretendió simplemente analizar y describir los errores cometidos por un grupo de lusohablantes estudiantes de ELE., determinando de esta manera el estadio interlengual en que se encuentra el grupo.

Del análisis sobre los problemas de concordancia en el corpus propuesto la que ofrece demasiada resistencia para su adquisición es la que se manifiesta entre el sujeto y el verbo "gustar".Desde el punto de vista de los artículos se observa la omisión y el uso inadecuado de preposición + artículo. También se ha observado en un porcentaje medio la omisión de los pronombres en el caso de los verbos llamados pronominales, en los que la presencia del pronombre es imprescindible.

Debido a la proximidad tipológica existente entre los dos idiomas, se considera que el profesor que enseña el español a hablantes de portugués deberá esforzarse para que sus alumnos superen esta cercanía entre los dos idiomas que además de fomentar las transferencias puede favorecer el proceso de fosilización yendo en contra a los fundamentos de la interlengua de los aprendices.

Bibliografía

- Almeida Filho, J. C. P. "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas". In: ALMEIDA Filho, J. C. P., org. (1995) *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* São Paulo. Pontes. p.13-21.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A . Lingüística Contrastiva I. Notas del curso impartido en el Máster de la Enseñanza de Español para Profesores brasileños, São Paulo, Brasil, 2003.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. "El error en la enseñanza del español: implicaciones y tratamiento" In: Guberman, M.org. *El español: un idioma universal*, Rio de Janeiro: APEERJ, 2002: 43-53.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. *Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Português.* Londrina, Editora da UEL, 1999.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A. "Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización". In: Durão, A. B. A. B.; Andrade, O. G., org. *Problemas de Enseñanza/Aprendizaje de Lusohabnlantes Aprendices de Español,* Londrina, Editora da UEL, 2000. p. 43-54.
- Balbino de Amorim Barbieri Durão, A . "Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español." *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, VII: 43-62, 1998.
- Corder, P. La importancia de los errores del que aprende una lengua Segunda LICERAS, J. (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1996.
- Cerroloza, M., Cerrolaza, O., Llovet, B., *Planeta 1*, libro del profesor, Madrid, Edelsa, 1998.
- Fernández Sonsoles, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa, 1997.
- Sánchez, A., Espinet, T., Cantos, P., *Cumbre,* nível elemental, Madrid, SGEL, 2000: 57.
- Vázquez, C., ¿Errores? ¡Sin falta!, Madrid, Edelsa, 1999.
- Wardhaugh, La hipótesis del análisis contrastivos In: Liceras, J. (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor. 1996.