

El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera

Algunas cuestiones metodológicas

Virginia de Alba Quiñones

Universidad Pablo de Olavide.

De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es realizar una serie de consideraciones en torno al Análisis de Errores (AE) aplicado a los aprendientes de segundas lenguas; metodología que lleva ya más de dos décadas en la lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. En estas páginas se realiza una presentación sucinta del proceso comenzando por la construcción del corpus y sus características, un análisis comparativo y detallado de las clasificaciones de error de diferentes autores, un principio de explicación de los mecanismos psicolingüísticos que llevan a la producción del error y, finalmente, sus posibilidades de tratamiento.

Palabras clave: Análisis de errores; Análisis contrastivo; Interlengua; Tratamiento del error

ABSTRACT

The aim is to conduct a series of considerations on the error analysis (EA) applied to second language learners; methodology that has lasted more than two decades in applied linguistics to the teaching of Spanish as a foreign language.

These pages are a brief presentation of the process beginning with the construction of the corpus and its characteristics, a detailed comparative analysis and classification error of different authors, a principle of explanation of the psycholinguistic mechanisms that lead to the production of error and finally their treatment options.

Keywords: Error Analysis; Contrastive analysis; Interlanguage; Error treatment; Second Language Acquisition

INTRODUCCIÓN

Han pasado casi dos décadas desde la aparición de los primeros estudios que en torno al Análisis de Errores (AE) desarrollaron Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992). Estos trabajos seminales, fueron fundamentales para el acercamiento científico a la glosodidáctica del español y en el presente estudio nos proponemos hacer una revisión metodológica del AE, poniéndola en relación con diferentes trabajos que en el área del aprendizaje del español como lengua extranjera se han realizado en estos años.

Varios han sido los procedimientos en la investigación del proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL). Estos se concretan, principalmente, en el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE), el Análisis de la Actuación (AA) y el Análisis del Discurso (AD).

Aunque Santos Gargallo (1992) señaló como un *continuum* la secuencia AC, AE e interlengua (IL), compartimos con Sánchez Iglesias (2003:47) la idea de que se ha producido una confusión epistemológica y que no estamos ante una sucesión de teorías, en palabras del autor:

Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a

medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua).

Estamos de acuerdo en considerar que la IL no forma parte de esa transición gradual sino que creemos que se trata de un constructo teórico cuyos estudios iniciales se remontan a los primigenios AE, como ya recoge Vázquez (1991:20) al referirse al corpus como “muestras de interlengua”. Es decir, la IL es el objeto de estudio de diferentes análisis, no una tipología de análisis en sí misma. Por ello, defendemos que algunos de los actualmente denominados estudios de Interlengua son, en realidad, AE y otros AA.

No obstante, creemos que el AC marca el origen del acercamiento científico a la ASL, aunque este fuera casi exclusivamente teórico y no produjera apenas resultados prácticos concretos (que es una de las críticas más fuertes que sufrió). A esto se une la importancia incuestionable del concepto de transferencia —en el campo de ELE queremos destacar la temprana contribución de Baralo (1996)—, pilar básico del AC, por ello y por iniciar la aproximación científica a la ASL consideramos que este tipo de análisis debe aparecer en cualquier recorrido sobre el estudio de cómo ha sido la evolución en la metodología de investigación del fenómeno de la adquisición y aprendizaje de las L2. Torijano Pérez comparte la tesis del desarrollo integrador, considerándolos que son (Torijano Pérez 2002:63): “avances consecutivos desde el origen”. Es evidente que sí existe una evolución cronológica, como lo es también que el AE nace de la necesidad de superar los errores que los investigadores habían detectado en el desarrollo del AC y que el AA tiene su origen en la asimilación de los problemas y las carencias detectados en el AE.

En un intento de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, nace el AC. Este entra en crisis en los setenta, no solo por la constatación empírica de su incapacidad para alcanzar los objetivos propuestos por Lado (1957), sino porque incluso sus bases teóricas—que lingüísticamente está representada por el estructuralismo y psicológicamente por el conductismo— con la irrupción del generativismo y del cognitivismo psicológico, también habían caído en descrédito.

El nuevo paradigma generativista va a influir sobre todo en una concepción más psicologista del lenguaje: su adquisición pasa a consistir en la construcción progresiva de una gramática que se realiza barajando hipótesis. En este sentido, es importante destacar el papel del aprendiz, su esfuerzo, su responsabilidad y la satisfacción que alcanza con el éxito.

En esta evolución del estudio de la ASL, en el último tercio del siglo pasado los investigadores abandonan el campo teórico de la comparación de dos lenguas desde la abstracción y se acercan al campo de la realidad tangible: son ahora las manifestaciones concretas de los aprendices las que centran el interés de los estudios; el cambio metodológico es crucial: se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción —en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2— al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos. Como consecuencia de este cambio de perspectiva, el error se erigió en objeto de estudio.

Hasta los primeros estudios de Corder (1967,1971) lo que usualmente podemos encontrar son listados de errores que los docentes desarrollaban con intención clarificadora y didáctica, motivados más por principios intuitivos que por bases científicas. Dos trabajos que pueden ejemplificar perfectamente esta etapa —vinculados, además, al campo de la enseñanza de ELE en Alemania—, los encontramos en Sardó y Vilar (1947) y Segoviano (1977).

En el ámbito concreto de ELE los primeros AE aparecen, como ya hemos señalado, al inicio de la última década del siglo pasado —en 1989 la tesis doctoral de Vázquez, publicada en 1991; en 1991 la tesis de Fernández, publicada de manera parcial en 1997, y la tesis de Santos Gargallo, de 1992— y a lo largo de la década de los noventa y en los años que han transcurrido del siglo XXI, se han desarrollado una sucesión de memorias de maestría, tesinas, trabajos de investigación y tesis doctorales que utilizan la metodología del AE en el ámbito de la enseñanza ELE, con aprendices de diferente lengua materna (LM). Por mencionar algunas, podemos encontrar las tesis de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2003) o de Fernández Jodar (2006) y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua (2001), Skjær (2004), Sánchez Jiménez (2006) o Mohd Hayas (2006). Se puede encontrar más información sobre tesis doctorales producidas en España en la base de datos [Teseo](#) (2008) y en la [red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera](#) (2008), donde podemos encontrar numerosos trabajos derivados de los cursos de doctorado y de las memorias de másteres..

METODOLOGÍA DEL AE

La metodología que se usa para el AE sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967). Así, puede ser desglosada en los siguientes pasos:

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Pasamos ahora a analizar cada uno de los apartados señalados:

1. LA RECOPIACIÓN DEL CORPUS

Los procedimientos que se usan para obtener el corpus que se analizará están en relación con la/s destreza/s básica/s que queramos estudiar, dada la especificidad de cada una. Santos Gargallo (2004:397) señala que el objetivo general del AE está condicionado por los siguientes criterios, que están vinculados a la recopilación de las muestras de IL:

1.1 LENGUA MATERNA Y ORIGEN GEOGRÁFICO

Es importante que la lengua materna sea compartida por todos los aprendices que participan en el estudio. Así lo podemos encontrar en los casos de los estudiantes que participan en los trabajos de Vázquez (1991) y de Alba (2008) que son de origen alemán; Santos Gargallo (1992) recogió su corpus entre hablantes de serbocroata; italianos son en el estudio de Sánchez Iglesias (2003); lusófonos en el de Torijano Pérez (2002) y polacos en el de Fernández Jodar (2006). En el caso de que esta lengua no sea común —como en el trabajo de Fernández (1997) donde encontramos que las muestras son de cuatro lenguas diferentes: alemán, francés, árabe y japonés—, se pueden obtener resultados diferentes según la adscripción lingüística de los discentes, pudiendo, además, establecerse comparaciones intergrupales.

En este mundo globalizado, también es de suma importancia conocer si los discentes poseen más de una lengua materna y, como suele ser frecuente en el caso de los estudiantes de español, si han estudiado otras lenguas antes que la castellana. El origen de los aprendices también es un factor que se debe tener en cuenta, debido a las diferentes variedades lingüísticas que podemos encontrar dentro de un mismo país o entre países distintos que compartan la misma lengua materna.

1.2. EXTENSIÓN DE LA MUESTRA

Este concepto está vinculado con el número de sujetos que participan en el estudio. Puede que el análisis se centre en un solo individuo (estos estudios suelen ser longitudinales, pero su capacidad de generalización es, por razones obvias, muy reducida), o en un grupo representativo de una población (en este caso podemos encontrar las dos versiones, tanto estudios longitudinales como transversales. Su capacidad de generalización está vinculada al número de participantes y al número de muestras, pero no existe ningún criterio normalizador en este ámbito).

1.3. HABILIDAD LINGÜÍSTICA

De las cuatro destrezas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita), dos han sido las que fundamentalmente han centrado los estudios, se trata de las expresivas en sus dos vertientes. Esto se debe, fundamentalmente, a que la producción es más fácilmente cuantificable que la recepción. Asimismo, los estudios normalmente se aglutinan en el campo de la producción escrita (espontánea o dirigida, formal o informal) extraída bajo distintos procedimientos: test, cuestionarios, composiciones libres o dirigidas, cartas, uso de las pruebas de los Diplomas de español del Instituto Cervantes... En algunos casos, como en el de Vázquez (1991) y Fernández (1991), se produjo una entrevista posterior con los aprendices para indagar si eran ciertas las hipótesis que sobre el origen de los errores se habían realizado.

1.4. EXTENSIÓN DEL ANÁLISIS

El análisis puede centrarse en una, varias o en la totalidad de las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa. Se concreta, de esta manera, el área de trabajo. Al inicio, era exclusivamente la parte lingüística la que aglutinaba casi todos los análisis; no obstante, actualmente los estudios se han abierto a otras áreas (la subcompetencia pragmática y la sociolingüística) aunque no por ello se ha dejado de analizar los errores desde la perspectiva gramatical. De hecho, este ámbito es el que más estudios concentra y, en ellos, pueden aparecer, normalmente, de manera marginal, análisis de errores discursivos como en Fernández (1991) y Sánchez Iglesias (2003).

1.5. PERIODICIDAD EN LA RECOGIDA DE DATOS

Existen dos posibilidades: o estudios de orden diacrónico (que persiguen el análisis de los errores en distintos estadios, ya sea con los mismos sujetos o con sujetos diferentes pero con características comunes) o sincrónico (se hace un corte temporal y en ese punto concreto se estudian las producciones de los aprendices). Este último, facilita la recogida de datos y es el más frecuente.

2. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS ERRORES

Lo primero que queremos destacar es que algunas imprecisiones conceptuales condicionan problemas metodológicos, como en el caso del término error que funciona bajo la percepción común como una suerte de hiperónimo. No obstante, existen diferencias sustanciales entre este y los conceptos de falta o de lapsus. Corder ya señaló que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sentó las bases para diferenciar error y falta (Corder en Licerias 1992: 37):

Los errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

En relación con el concepto de *lapsus* o *falta* lo que queremos señalar es que son formas que aparecen en la interlengua tanto dentro como fuera de la norma de la lengua meta. Es decir, no estamos ante un tipo de desviación sistemática —y que, por tanto, no permite la autocorrección—, como en el caso del error, sino que son formas caracterizadas por la asistematicidad.

Para la identificación, normalmente, se suele establecer con anterioridad una taxonomía de los errores que van a ser analizados, estos se clasifican en relación a las áreas que se vayan a trabajar. Hay investigadores que opinan que este tipo de acercamiento entronca con las tesis del AC, ya que existe una aproximación teórica sobre el tipo de error que previsiblemente podemos encontrar. Sin querer entrar en la discusión, esta posibilidad nos permite distinguir entre dos tipos de AE: si desarrollamos una taxonomía previamente estaríamos ante un AE deductivo y si, por el contrario, identificamos los errores y posteriormente los catalogamos, sería un AE inductivo.

El problema de determinar en la muestra de interlengua qué es una falta y qué es un error es una de las críticas más extendidas al AE.

3. CATALOGACIÓN DE LOS ERRORES

Aunque existen numerosas taxonomías en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí la propuesta por Vázquez (1992: 31, ampliada en 1999: 28) por parecernos la más completa ya que nos aporta, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios:

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Estos principios no están ordenados al azar sino en una suerte de gradación desde los que se siguieron en un inicio en los AE (bajo el concepto de competencia gramatical) hasta los que han ido integrando el concepto de competencia comunicativa, con todo lo que conlleva. Esto produjo una ampliación de los principios para la catalogación de los errores.

En un primer nivel de análisis nos encontramos con el criterio lingüístico. Un estudio que esté basado exclusivamente en su utilización no nos proporciona información sobre el proceso de adquisición pero sí sirve para la corrección de errores. El criterio etiológico, en un segundo nivel de análisis, ya sí nos proporciona mucha información sobre cómo va el proceso de adquisición: la presencia de unos errores frente a otros nos orienta del momento en que se encuentra el aprendiz y cómo (y desde dónde) está realizando las hipótesis en su IL. Las líneas de investigación actuales deberían estar centradas en los criterios comunicativo, pragmático y cultural, pero lo cierto es que aún se sigue usando como base el criterio lingüístico.

En relación con el criterio pedagógico, debemos señalar que este grupo se encuentra en relación de verticalidad con el

resto, de manera que siempre puede compaginarse con las otras divisiones.

No obstante, el grave problema al que nos enfrentamos en la cuestión taxonómica es que no existe una división establecida, sino que cada estudio puede presentar una clasificación diferente. Lo cierto es que si los AE están centrados en el nivel sintáctico las diferentes catalogaciones de los errores suelen ser más o menos homogéneas. Sin embargo, para poner de manifiesto el alcance del problema, queremos ejemplificar en el ámbito de las clasificaciones dentro del subsistema léxico-semántico. Así, tenemos las propuestas por Dulay y Burn (1974), Azevedo (1980), Bueno González (1992), Fernández (1991), Gutiérrez Toledo (2001) o Whitley (2004).

Dulay y Burn (1974), que estudian la interlengua de aprendices ingleses de español como lengua extranjera, dividen los errores (a los que las investigadoras denominan *goofs*) en:

1. *Interference goofs*, que son el resultado de la transferencia negativa o interferencia de la L1 en la L2.
2. *L1 developmental goofs*, que serían equiparables a los errores intralinguales al no estar vinculados a la L1 sino a la adquisición de la L2.
3. *Ambiguous goofs*, que no entran en ninguna de las dos categorías anteriores.
4. *Unique goofs*, que son casos especiales y exclusivos que no pertenecen a ninguna de las tres categorías anteriores.

Azevedo (1980), que estudia las producciones de aprendices de español cuya lengua materna es el inglés, aplica la siguiente clasificación a los errores semánticos:

1. Errores provocados por falsa analogía.
2. Errores provocados por traducción literal de su L1.
3. Palabras no adecuadas a su contexto debido a una traducción inadecuada.
4. Términos mal elegidos denotativa o connotativamente.
5. Vocablos que, aunque apropiados a una estructura española, no son acertados en su contexto.

Bueno González (1992) desglosa en tres apartados los errores semánticos, de tal manera que nos encontramos con:

1. Errores cuyo origen se encuentra en la interferencia.
2. Errores vinculados a la hipergeneralización de reglas.
3. Errores que guardan relación con distintas estrategias de desarrollo lingüístico y que acaban en falsas suposiciones sobre las reglas en la lengua meta.

Gutiérrez Toledo (2001) Propone dos taxonomías para el análisis de los errores léxico-semánticos. En la primera, fruto de un incipiente acercamiento a los errores que había detectado en la producción escrita de aprendices de inglés como lengua extranjera en la secundaria, encontramos los siguientes apartados:

1. Errores causados porque una palabra en español corresponde, desde el punto de vista del significado, a dos o más en inglés.
2. *False friends*.
3. Pares existentes en ambas lenguas, pero de los que se toma una por desconocimiento de la otra.
4. Confusiones por semejanza morfológica.
5. Errores por mal uso del diccionario.
6. Simplificación al término más fácil.

7. Acuñaiones.
8. Errores causados porque una palabra en inglés, desde el punto de vista del significado, corresponde a dos o más en español.

En la segunda, tras aplicar el criterio etiológico (el que divide los errores según su origen en intralingüales e interlingüales), se concreta la clasificación definitiva en la que desglosa los errores recogidos en:

- Errores intralingüísticos:

1. La hipergeneralización.
2. La analogía.
3. Errores provocados por la intervención del profesor.

- Errores interlingüísticos:

1. Errores interlingüísticos provocados por analogía semántica.
2. Errores interlingüísticos provocados por analogía formal y semántica.
3. Errores interlingüísticos provocados por analogía fonética y formal.
4. Errores interlingüísticos provocados por analogía fonética, formal y semántica.
5. Errores interlingüísticos provocados por analogía semántica y fonética.

Whitley (2004) propone una taxonomía donde se distinguen dos fuentes principales de los errores:

- Errores de transferencia (usos que aparentemente se habían trasladado desde la L1 de los estudiantes, el inglés).
- Errores intralingüísticos (creaciones en español sin homólogos en inglés).

En el ámbito de ELE, podemos encontrar la taxonomía desarrollada por Fernández (1991) que distingue:

- Errores léxicos formales:

1. Reconocimiento del género.
2. Reconocimiento del número.
3. Formación de palabras y otros

- Errores semánticos:

1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto y campos semánticos.
2. Ser y estar.
3. Registros de lengua no adecuados a la situación.
4. Perífrasis.
5. Cambios entre lexemas derivados de una misma raíz.

La clasificación de Fernández ha servido de referente para distintos trabajos realizados con posterioridad, como el de Fernández Jodar (2006) o de Alba (2008), esta última, que centra su estudio en los errores del subsistema léxico-semántico, empleó la siguiente taxonomía:

1. ERRORES DE SIGNIFICANTE:

- Formaciones no atestiguadas:

1. Errores vinculados a la creación léxica.
2. Errores vinculados a la discordancia entre los grafemas y los fonemas.
3. Conflictos que relacionamos más con el concepto de falta que con el de error.
4. Formaciones léxicas erróneas vinculadas a cuestiones gramaticales.
5. Formas léxicas erróneas relacionadas con problemas ortográficos.
6. Errores vinculados a la interferencia de otras lenguas.
7. Errores relacionados con el uso incorrecto de la crema o diéresis.
8. Otros.

- Barbarismos.
- Conflictos relacionados con el número.
- Conflictos relacionados con el género.
- Problemas con significantes próximos.
- Otros errores.

2. ERRORES DE SIGNIFICADO:

- Parasinónimos.
- Calcos semánticos.
- Conflictos con los verbos ser y estar.
- Uso de registros inapropiados.
- Paráfrasis y repeticiones.
- Uso de elementos de la misma familia pero con distinta distribución.
- Otros errores.

Existen, asimismo, estudios con taxonomías genéricas que podrían ser utilizadas para analizar el componente léxico-semántico, aunque no estén centradas en él exclusivamente. Por ejemplo, las clasificaciones de Taylor (1974-75) o Ellis (1985).

La de Taylor se desarrolló para el estudio de los errores vinculados al sintagma verbal en las producciones de estudiantes de nivel básico e intermedio de inglés como lengua extranjera, no obstante, se puede aplicar a los errores de naturaleza semántica. Así nos encontramos con tres tipos de errores:

1. Hipergeneralizaciones.
2. Transferencias.
3. Errores vinculados a traducciones erróneas.

Por su parte, Ellis (1985) parte de la tesis de que los alumnos utilizan una serie de estrategias de aprendizaje para enfrentarse con éxito a la tarea de adquirir una nueva lengua. Este autor concibe que los errores que comenten los aprendices guardan relación con el uso incorrecto de una u otra estrategia. Así tenemos la siguiente taxonomía, según el origen del error se encuentre en:

1. Estrategias de aprendizaje.
2. Estrategias de producción.
3. Estrategias comunicativas:
4. Estrategias compensatorias.
5. Estrategias recuperadoras

En torno a la categorización de los errores se ha generado mucha controversia, ya que la falta de criterios normalizados establecidos ha propiciado que puedan encontrarse taxonomías muy diferentes en el estudio de la misma área. Es frecuente

que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes. Esta diversidad dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes.

4. Y 5. LA DESCRIPCIÓN Y LA EXPLICACIÓN DE LOS ERRORES

Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) señalan como uno de los fallos del AE el frecuente problema conceptual entre explicación y descripción de los errores ya que se mezclan habitualmente en los estudios, lo que añade aún más confusión a la diferenciación entre ambos términos. Esto hace que en los análisis aparezcan en el mismo ámbito las posibles causas de los errores y lo que se desvía de la norma, esto es, se mezcla el qué y el porqué. Se podría evitar esta situación si en cada taxonomía existiera una breve explicación, por cada una de los apartados en los que se ha dividido la clasificación, de las reglas que han sido trasgredidas (lo que respondería a la pregunta de qué es lo que está incorrecto) antes de abarcar las explicaciones de estos conflictos (que corresponde a la pregunta de por qué han sido trasgredidas estas normas).

6. TERAPIAS

Hace ya más de treinta años que Zydaitis (1974) señaló la diferencia entre dos tipos de AE, según fuera su objetivo: el AE psicolingüístico, que trataría de investigar el proceso de ASL, y el AE pedagógico centrado en la investigación de la IL.

Lo cierto es que resulta muy tentador, tras la realización de un análisis de muestras de IL, cuando se han identificado las áreas más conflictivas, tratar de ofrecer terapias para solventarlos. Bajo esta perspectiva, los estudios no se anclan exclusivamente en el área de la lingüística, sino que amplían su acción al área de la didáctica.

Respecto a los trabajos que hemos revisado, queremos señalar que Vázquez (1991) dedica todo un capítulo para proponer medidas correctivas; Fernández (1991) no recoge ninguna; en el estudio de Santos Gargallo (1992) únicamente se le dedican 4 páginas a propuestas de corrección; por su parte, Sánchez Iglesias (2003) nos ofrece un acercamiento fundamentalmente teórico a la cuestión; en la tesis de Torijano Pérez (2002), en el apartado de conclusiones, recoge según el nivel lingüístico soluciones a los conflictos más frecuentes que ha encontrado en su corpus; en el trabajo de Fernández Jodar (2006) no se puede encontrar ningún apartado sobre corrección de los errores y en de Alba (2008) podemos encontrar un capítulo dedicado a ejercicios correctivos cuyo instrumento fundamental es el diccionario.

CONCLUSIONES

La metodología del AE no está exenta de críticas, una de las más demoledoras se materializa en la observación de que el AE refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el aprendiz ha realizado correctamente. Así, se distorsiona una perspectiva de análisis global, ya que se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta que, además, justamente es lo que ha de ser reforzado. No obstante, el AE nos ofrece las áreas de dificultades que el estudiante encuentra en su proceso, lo que nos proporciona una información fundamental, como señala Torijano Pérez (2002:157): "Un AE debe caracterizarse, sobre todo, por ser capaz de proporcionar una visión completa de la clase de dificultades con las que el estudiante se ha encontrado o se encuentra en un determinado momento".

Aunque, esta no es la única crítica que se le hace a este tipo de análisis, Larsen-Freeman y Long (1994:64) señalan: "(...) el análisis de errores, igual que el análisis contrastivo, ha caído en desgracia" y basándose en los trabajos de Schachter (1979) y Schachter y Celce-Murcia (1977) resumen las razones:

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error (...) el AE no da cuenta de todas las parcelas conflictivas de la SL (...) En otras palabras, los estudiantes chinos y japoneses evitaban las oraciones relativas porque sabían que eran problemáticas.

Con lo anterior, se puede pensar que el AE ha dejado de usarse como metodología de análisis en la investigación del fenómeno de ASL, sin embargo, esto no es así. Lo cierto es que este tipo de análisis se ha ido adaptando progresivamente al paso del tiempo, todo ello en función de los avances en la lingüística y a la investigación en glosodidáctica. Los estudios iniciales de AE se concretaban en la formación de distintas taxonomías de errores gramaticales. Así, encontramos investigaciones que son una sucesión de cómputos de errores, según una clasificación previa, pero, con el paso del tiempo, se fueron enriqueciendo los criterios para la elaboración de las taxonomías (que ya no solo eran de base lingüística, sino que se desarrollaron bajo otros principios como el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático o el cultural). En los últimos años, con la irrupción de la idea de competencia comunicativa, muchos trabajos han ido más allá del análisis de los meros errores lingüísticos. Aún así, en el ámbito de ELE tenemos todavía el reto del desarrollo de estudios dedicados exclusivamente a los conflictos de carácter comunicativo, pragmático o cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Quiñones, Virginia de (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita
- Azevedo, M. (1980). "The Interlanguage of Advanced Learners: an Error Analysis of Graduate Students` Spanish" en *IRAL*, 18, pp. 217-227.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.
- Bueno González, A. (1992). "Errores en la elección de palabras en inglés por alumnos de Bachillerato y C.O.U." en A. Bueno González, J. - A. Carini y A. Linde López (eds.) *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, pp. 39-105.
- Bueno González, A.; Carini Martínez, J. A. y Linde López, A. (eds.) (1992). *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada: Universidad de Granada.
- Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S. (1982). *Language two*, Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of Learner´s errors" *IRAL*, 5, pp. 161-170 (Traducido en Liceras 1992: 31-40).
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" *IRAL*, 9, pp. 161-170 (Traducido en Liceras 1992: 61-67).
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). "You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors" en J. C. Richards (ed.) (1974) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. pp. 95-123.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Fernández, S. (1991): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fernández Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>) (21.10.2007)
- Gutiérrez Toledo, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* (tesis doctoral) Salamanca.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: Michigan University Press.
- Larsen-Freeman D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

- Mohd Hayas, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). Documento disponible en internet: (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml>) (11.11.2007)
- Richards, J. C. (ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/New York: Longman
- Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* (memoria de máster) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>) (19.10.2006)
- Sánchez Iglesias (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, documento disponible en internet (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>) (17.5.2007)
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid, Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL.
- Sardó y Vilar, A. (1947). *200 größten Fehler die der Deutsche in der spanischen Sprache macht*, Duisburg: DEF Verlag.
- Segoviano, C (1977). *Fehler ABC*, Stuttgart: Klett Verlag.
- Skjær, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato* (memoria de máster) Documento disponible en internet (<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/skjaer.shtml>) (14.2.2006)
- Taylor, B. P. (1974-75). "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of English as a Second Language" en *Language Learning*, 24-25, pp. 73-108.
- Torijano Sánchez (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- Whitley, S. (2004). "Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español" en *Hispania*, 87,1 pp. 163-172.
- Zidati?, W.(1974). "A Kiss of Life for the Notion of Error" en *IRAL*, 13, pp. 231-237.