

Un error en el análisis de errores

J. Schachter

Introducción

En un momento en que la mayor parte de los estudios de adquisición de L2 coinciden en rechazar la versión «a priori» (fuerte o predictiva) del AC y en defender la versión «a posteriori» (débil o explicativa) que complementa al AE, Schachter defiende la primera y rechaza esta segunda en lo que se refiere a dar cuenta de la dificultad de adquisición de la sintaxis de la L2.

Su rechazo de la versión «a posteriori» del AC se basa en los resultados de un estudio de la producción de oraciones relativas en inglés por hablantes de árabe, persa, chino y japonés. El AC «a priori» que realiza la autora basándose en la clasificación de lenguas que hacen Keenan y Comrie (1977) predice: 1) que sólo los chinos y japoneses tendrán problemas con la posición de la relativa con respecto a la cabeza nominal; 2) que sólo los japoneses tendrán problemas con el marcador neutro that; 3) que todos tendrán problemas con los pronombres who, whom, whose, which; y 4) que todos tendrán problemas con la copia de los relativos, si bien los persas serán los que tengan más problemas y los japoneses los que menos. El análisis de errores de las redacciones de 50 estudiantes de inglés L2 de cada grupo de las cuatro lenguas mencionadas confirma las predicciones tercera y cuarta, en líneas generales. De hecho, la mayoría de los errores de árabes y persas contienen copias pronominales como la de: El aceite; que nosotros lo vendemos a otros países. No se cumplen, sin embargo, la primera predicción ni la segunda ya que lo que muestra el AE es un porcentaje significativamente más alto de errores en las redacciones de persas y árabes que en las de chinos y japoneses. Según el AC «a posteriori» esto probaría que los chinos y los japoneses apenas tienen problemas con las relativas del inglés. Ahora bien, el hecho de que estos sujetos produzcan la mitad de las construcciones relativas que los árabes y los persas, cuya producción se equipara con la del grupo de control, prueba, según la autora, que nos encontramos ante un fenómeno de inhibición. Es decir que los chinos y japoneses evitan producir oraciones de

relativo porque les resultan difíciles y pueden hacerlo porque la sintaxis ofrece posibilidades de paráfrasis que no se dan en el caso de la fonología.

Estos resultados llevan a Schachter a defender la validez del AC «a priori» y del AE como tal, pero no del AC «a posteriori» porque sería erróneo concluir que la falta de errores refleja la no existencia de dificultad, ya que la producción está mediata por el fenómeno de la inhibición. Por lo tanto, el que los sujetos no produzcan algo que el AC predice que es difícil no es suficiente para rechazar dicho AC.

[El texto que sigue ha sido traducido de J. Schachter. An error in error analysis. *Language Learning*, Vol. 24, 2, pp. 205-214, 1974.]*

En el momento presente, algunos de los que proponen utilizar la metodología del análisis de errores para investigar el aprendizaje de lenguas segundas arguyen que la versión «a priori» del análisis contrastivo (AC) es inadecuada como explicación de los problemas de aprendizaje de la lengua objeto. Afirman que la única versión sostenible del AC es la «a posteriori», es decir, la que propugna su aplicación precisamente en las áreas que el análisis de errores haya probado que son fuentes de dificultad para la producción. En este estudio se discute tal afirmación mediante el examen de datos sobre la adquisición de las oraciones de relativo inglesas por hablantes del persa, árabe, chino y japonés. La versión «a posteriori» oscurece el hecho de que los alumnos chinos y japoneses tienen más dificultades con las oraciones de relativo y por lo tanto evitan su utilización, fenómeno éste predicho por la versión «a priori».

En el transcurso del intenso debate sobre la validez de la hipótesis del análisis contrastivo (AC) que ha tenido lugar en los últimos diez años han surgido dos versiones de éste claramente diferenciadas: la del AC «a priori», que también ha recibido el nombre de «predictiva» o «versión fuerte», y la del AC «a posteriori», conocida también por «explicativa» o «versión débil». La distinción terminológica «a priori vs. a posteriori», propuesta por Gradman (1971a) parece ser más descriptiva y menos evaluativa que las de «fuerte vs. débil» o «predictiva vs. explicativa». Se dice que el AC «a priori» consiste en un análisis punto por punto de los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico, etc., de las dos lenguas. Dadas dos descripciones lingüísticas —compatibles teóricamente— de uno

* Esta es una versión revisada de un escrito presentado en la Reunión de Verano de la *Linguistic Society of America* que tuvo lugar en Amherst, Massachusetts, en julio de 1974.

de tales subsistemas de la lengua A y la lengua B, los investigadores pueden analizarlos y descubrir las semejanzas y diferencias existentes entre ellos. Esta tarea se realiza de modo que se puedan predecir las dificultades con que se encontrará un hablante de, por ejemplo, la lengua A, cuando intente aprender la lengua B, asumiendo siempre que las semejanzas son más fáciles de aprender que las diferencias. Los defensores del AC «a priori» admiten, generalmente, que la predicción de las áreas de dificultad no explicará la totalidad de los problemas de aprendizaje con que nos enfrentaremos en el aula, ya que algunos de ellos podrían estar motivados por variables como la enseñanza anterior y la motivación.

Los que proponen el AC «a posteriori» asumen un punto de vista metodológico algo diferente. Suponiendo que a partir del análisis de errores a los hablantes de la lengua A se les descubren errores recurrentes en una construcción dada cuando intentan aprender la lengua B, el investigador hace un análisis de la construcción en esta última lengua y de su correlato en la lengua A, con el fin de descubrir la razón que explique la aparición de los errores. Dicen además que el AC «a posteriori» es un subcomponente del campo más amplio del análisis de errores. Los defensores de la utilización del análisis de errores en el estudio de la adquisición de L2 señalan que tanto los lingüistas como los profesores han prestado demasiada atención a predecir lo que el alumno hará, y no se han centrado en el estudio de lo que el alumno realmente hace. Enfatizan la idea de que algunos de los errores que se producen al aprender una L2 no son el resultado de la interferencia de la lengua nativa, sino más bien de las estrategias empleadas por el alumno en la adquisición de la L0, así como de la interferencia mutua de ítems de la propia L0. Hay suficientes pruebas en este momento que indican que estas afirmaciones son correctas y que el análisis de errores es una herramienta útil para el estudio de la adquisición de L2.

Sin embargo, hay investigadores que han adoptado un punto de vista más extremo (Lee, 1957, Whitman & Jackson, 1972, Gradman, 1971a, 1971b, Ritchie, 1967), arguyendo que la única versión válida del AC, tanto para la aplicación en el aula como para la investigación de la adquisición de L2, es el análisis contrastivo «a posteriori». En los numerosos artículos que presentan argumentos contra la versión «a priori» encontramos dos objeciones que aparecen repetidamente. La primera es que el AC «a priori» predice a veces dificultades que luego no lo son, especialmente en el subcomponente sintáctico de una lengua, lo que trae como resultado la pérdida de tiempo en la clase. Además se arguye que si utilizando la versión «a priori» se realizan predicciones incorrectas, tal versión debe ser también incorrecta. La segunda de estas objeciones es la de que el AC «a posteriori» representa una forma eficaz de evitar el trabajo largo y arduo

que es hacer el AC, y permite al investigador centrarse en aquellas áreas que, según lo ha probado el análisis de errores, son las difíciles.

Es necesario en este momento hacer explícitos los supuestos que subyacen a la versión "a posteriori", especialmente porque sus defensores no lo han hecho. La principal idea es que el análisis de errores revelará al investigador qué dificultades tienen de hecho los estudiantes, las cuales, en la lengua objeto se mostrarán como errores en la producción. La segunda idea es que la frecuencia de aparición de errores específicos nos proporcionará pruebas sobre su relativa dificultad.

Mientras que la versión "a posteriori" parece, en un análisis superficial, tener ciertos méritos, yo defiendo que su debilidad es más seria que la de la versión "a priori". En ambas existe debilidad en el AC de los sistemas fonológicos (el área en el que se ha llevado a cabo la mayor parte de los análisis contrastivos), por razones que intentaré explicar después. Pero la debilidad "a posteriori", debida a los supuestos mencionados más arriba, es manifiesta en la sintaxis.

Para apoyar esta afirmación presentaré algunos hechos que he descubierto acerca de las dificultades que los diferentes grupos de estudiantes extranjeros tienen con la adquisición de las oraciones de relativo inglesas. Para realizar la investigación, comparé las principales estrategias de formación de oraciones relativas especificativas (FOR) de cuatro lenguas no relacionadas —persa, árabe, chino, japonés— con las mismas estrategias del inglés. Esta comparación me permitió hacer predicciones acerca de las áreas probables de dificultad para los hablantes de cada grupo cuando intenten producir oraciones de relativo en inglés. No he intentado formular una jerarquía de dificultad porque creo que sería algo prematuro en este momento. Analicé composiciones "libres" (sin control sobre una estructura determinada) realizadas por algunos alumnos persas, árabes, chinos y japoneses que estudiaban inglés en el *American Language Institute* de la *University of Southern California*. Había 50 composiciones de cada grupo lingüístico, 25 de nivel intermedio y 25 de avanzado, de las que extraje todas las oraciones de relativo para analizarlas mediante los criterios que expondré brevemente a continuación. Pensé que, si los que defienden la versión "a posteriori" están en lo correcto, la información que he obtenido de la comparación "a priori" me serviría menos para explicar los errores que la información obtenida por cualquier otro investigador mediante la utilización del AC "a posteriori". Además, si los defensores de la versión "a posteriori" tienen razón, debería haber predicho algunas dificultades que realmente no aparecen.

La información utilizada sobre las estrategias FOR (Formación de Oraciones Relativas) se inspira en el trabajo de Keenan & Comrie (1977), quienes investigaron dichas estrategias en alrededor de cuarenta lenguas.

La riqueza y complejidad de su material hacen imposible que podamos resumirlo aquí, por lo que mencionaré sólo las tres principales dimensiones con respecto a las que, como ellos señalaron, se agrupan las diferentes estrategias FOR que pueden utilizar las diferentes lenguas; en cada una de las tres dimensiones me ocuparé sólo de las cinco lenguas que nos interesan aquí. La información sobre el japonés me la proporcionaron Matt Shibata y Masakazu Watabe y la del chino, Charles Li. (Otra dimensión considerada en este estudio era qué sintagmas nominales pueden ser relativizados, pero creo que los datos de que disponemos son insuficientes para sacar conclusiones).

Dimensión 1: Posición de la oración de relativo con respecto al sustantivo núcleo. Las oraciones de relativo pueden aparecer tanto a la izquierda del SN cabeza (chino y japonés) como a su derecha (persa y árabe), o en ambas (ninguna de las lenguas utilizadas en este estudio). Por lo que respecta a esta dimensión, la predicción es que los chinos y los japoneses tendrían dificultades y los persas y los árabes no.

Dimensión 2: Cómo se marcan las oraciones de relativo. La marca de subordinación que poseen las oraciones de relativo se materializa de diferentes formas; las únicas relevantes para este estudio son las siguientes: (1) la introducción de un marcador de subordinación arbitrario entre el SN cabeza y la oración de relativo (inglés *that*, persa *ke*, árabe *illi*, chino *de*); (2) la inserción de una partícula pronominal entre el SN cabeza y la oración de relativo (inglés *who*, *whom*, *which*, *whose*); (3) la utilización de afijos en la oración relativa restrictiva sin ningún tipo de marca de subordinación o pronombre (japonés). La predicción en este caso es que los estudiantes japoneses tendrán dificultades tanto con la marca de subordinación *that* como con los pronombres relativos, mientras que los demás las tendrán sólo con los últimos.

Dimensión 3: La aparición de una copia pronominal. El inglés no tiene estos pronombres, pero las otras cuatro lenguas sí, aunque no para todas las posiciones de SN. La tabla 1 resume las posibilidades en las cinco lenguas que nos conciernen aquí (donde "+" significa "obligatorio", "-" es "ausente obligatoriamente" y "(+)" la posibilidad de que esté presente o ausente).

Aquí la predicción de las dificultades varía para cada lengua, pero los japoneses serían los que menos dificultades se encontrarían y los persas los que más.

Después de identificar las predicciones que haría un análisis contrastivo "a priori", realicé un análisis de errores. Quería descubrir cuantos errores había cometido cada grupo relacionándolos con el número total de oraciones de relativo producidas y, después, qué tipos de errores había hecho cada grupo.

Tabla 1. Copias pronominales en cinco lenguas

	Suj.	O. D.	O. Ind.	O. Prep.	SN Poses.	Obj.	Compar.
Persa	(+)	+		+	+		+
Arabe	(+)	(+)		+	+		+
Chino	-	-		+	+		+
Japonés	-	-		-	•(+)		-
Inglés	-	-		-	-		-

Si el inglés tuviera estos pronombres, habría oraciones como las siguientes:

- Suj.: The boy that *he* came.
 ("El chico que *él* vino")
- O. D.: The boy that John hit *him*.
 ("El chico que John *le* golpeó")
- O. I.: The boy that I sent a letter to *him*.
 ("El chico que yo envié una carta a *él*")
- O. Prep.: The boy that I sat near *him*.
 ("El chico que yo me coloqué cerca de *él*")
- SN Poses.: The boy that *his* father died.
 ("El chico que *su* padre murió")
- Obj. Compar.: The boy that John is taller than *him*.
 ("El chico que John es más alto que *él*")

Se identificaron todas las relativas especificativas —tanto las correctas como las incorrectas— de cada grupo. (Consideraré como relativa especificativa toda oración contigua a un SN cuyo efecto semántico es modificar a ese SN. Toda oración cuya interpretación pudiera ser bien explicativa bien explicativa, se consideró del primer tipo). Los grupos de oraciones correctas y los de oraciones que contenían errores se dividieron después sobre la base del SN en la oración de relativo que se relativizó, es decir, sujeto, objeto directo, objeto indirecto, etc.

Los totales globales de cada grupo, incluidos los del grupo de control (redacciones de americanos de primer año) se pueden ver en la tabla 2.

Las diferencias en el número total de oraciones de relativo de cada grupo son sorprendentes. Pero por el momento nos fijaremos sólo en los errores. Un examen del número de éstos de los 4 grupos podría llevarnos a pensar que los estudiantes persas y árabes tienen bastante más dificultad para producir oraciones de relativo que los chinos y los japoneses. Se podría argüir, sin embargo, que puesto que los persas y los árabes

Tabla 2. Producción de oraciones de relativo en 5 grupos lingüísticos

	Correcto	Error	Total	% errores
Persa	131	43	174	25
Arabe	123	31	154	20
Chino	67	9	76	12
Japonés	58	5	63	08
Inglés	173	0	173	

produjeron más oraciones de relativo, se esperaba que su número de errores fuese también mayor. Las cifras significativas serían el porcentaje de los errores en relación con el número de oraciones de relativo producidas.

De acuerdo con esas cifras y la versión "a posteriori" del AC, los estudiantes japoneses y chinos tienen una dificultad considerablemente menor en la adquisición de las oraciones de relativo que los persas y los árabes; aunque producen menos relativas, el porcentaje de errores es menor ($p < .025$). Obsérvese que si hubiéramos realizado un análisis de errores sólo de estudiantes chinos o japoneses hubiéramos descubierto muy pocos errores en los datos, lo que nos hubiera llevado a concluir, según los supuestos de la versión "a posteriori", que la formación de relativas especificativas en inglés es un problema menor para los hablantes de esas lenguas.

Sin embargo, lo que encuentro sorprendente es la diferencia en el número total de oraciones de relativo producidas por los estudiantes persas (174) y árabes (154) por una parte y los chinos (76) y japoneses (63) por otra. ¿Cuál es la razón de que la producción espontánea de este tipo de construcciones sea mucho mayor en el primer grupo que en el segundo?

Una respuesta parcial a esta pregunta reposa, creo, en la diferencia existente entre los dos grupos en la dimensión 1, la posición de la relativa con respecto al SN cabeza. Los estudiantes persas y árabes siempre tienen relativas posnominales en sus lenguas maternas; los chinos y japoneses, en cambio, tienen relativas pronominales en sus lenguas y deben aprender a cambiarlas a una posición posnominal durante el proceso de aprendizaje del inglés. (Este no es el único problema para los chinos y los japoneses; en muchos casos deben cambiar también el orden interno de los principales constituyentes de la oración de relativo). Esta dificultad, predicha por la versión "a priori" se ve no sólo en el número de errores que cometen, sino también en el número de relativas que producen. Es posible y, según creo, correcto, suponer que producen pocas oraciones de este tipo en inglés porque están intentando evitarlas, utilizándolas sólo cuando están

relativamente seguros de que son correctas, lo cual también explica el pequeñísimo número de errores que cometen. Lo que encontramos es un fenómeno de inhibición debido a la dificultad predicha por la versión "a priori", que el análisis "a posteriori" no puede manejar.

Pienso que los estudiantes persas y árabes, por otra parte, encuentran que la regla de formación de relativas restrictivas es similar a la de sus lenguas nativas, por lo que suponen que pueden transferir directamente las formas de su LM al inglés. Esto no sólo explica el gran número de relativas que construyen en esta lengua, sino también la cantidad y el tipo de errores que cometen más comúnmente. El número de relativas construidas por los estudiantes árabes y persas en este estudio está muy cercano al de las que utilizarían los estudiantes de primer año (como muestra la tabla 2). Dado que los persas y los árabes transfirieron las formas de su LM al inglés, esperaríamos un número elevado de errores en la pronominalización (dimensión 3) y esto es precisamente lo que muestran los datos. Tal pronominalización aparece en la mayor parte de las posiciones de SN en ambas lenguas, y se refleja en las siguientes oraciones de su inglés (el número que va entre paréntesis es el número real de aparición de errores de ese tipo).

- Arabe
- Suji: Activities which they are hard. (2)
 ("Actividades que ellas son difíciles")
- Obj.: The time I spent it in practice. (6)
 ("El tiempo que yo lo pasé en práctica")
- Obj. Prep.: Education which they don't work for it. (4)
 ("Educación que ellos no trabajan por ella")
- Persa
- Suji: The people that they are interested in space research. (14)
 ("La gente que ellos están interesados en la investigación espacial")
- Obj.: Oil which we sell it to other countries. (12)
 ("El petróleo que nosotros lo vendemos a otros países")
- Obj. Prep.: A little pool which the water for it comes from the mountains. (9)
 ("Una pequeña piscina que el agua para ella viene de las montañas")

Los datos con respecto a la dimensión 2, la marca de subordinación de las oraciones de relativo, no nos proporcionan argumentos a favor de ninguna de las dos versiones. La predicción de la versión "a priori" es que

todos los grupos tendrán dificultades para producir los pronombres relativos ingleses, y hay algunas pruebas de que esto es lo que sucede.

- Persa: Persons which I have to spend most of my life with them.
 ("Personas que yo tengo que pasar la mayor parte de mi vida con ellas")
- Arabe: The college who asked my some questions.
 ("El colegio quien me hizo algunas preguntas")
- Chino: To help the student whom is going to join in this contest.
 ("Ayudar al estudiante a quien va a unirse en este concurso")

(No encontré errores de este tipo en los estudiantes japoneses, lo cual es sorprendente, porque hubo sólo 5 errores en total. Tengo algunos ejemplos de errores de este tipo, pero no son parte del estudio).

Sumaré a continuación los datos que he presentado con respecto a las dos dimensiones que marcan las diferencias entre las dos versiones del AC. En la versión "a priori", la predicción era que los estudiantes chinos y japoneses tendrían dificultades con la colocación de la relativa, y que los persas y los árabes, así como algunos de los chinos las tendrían con la pronominalización, y los datos muestran que fue precisamente esto lo que ocurrió. En la versión "a posteriori", con su dependencia del cómputo de errores, sólo aparecieron los problemas de pronominalización de los estudiantes persas y árabes. Dado el número de errores cometido por los chinos y los japoneses, un total de 14, el investigador debe asumir que estos estudiantes no tienen ninguna dificultad para construir oraciones relativas en inglés, una conclusión que según mi punto de vista es totalmente errónea.

El peso de los datos proporcionados por este estudio apoya totalmente la versión "a priori". El alumno aparentemente construye hipótesis acerca de L2 basadas en el conocimiento que tiene de su propia lengua. Si las construcciones son similares en la mente del alumno, transferirá la estrategia utilizada en su lengua nativa a la lengua objeto. Si son radicalmente diferentes, o bien rechazará la construcción nueva o bien la utilizará sólo con una extrema precaución. Por otra parte, el análisis de errores sin predicciones "a priori" no es capaz de dar cuenta del fenómeno de la inhibición. Si un estudiante no produce las construcciones que considera difíciles, será imposible llevar a cabo un análisis de errores en el que basar nuestra explicación. Pero esta afirmación necesita algunos comentarios. Es posible que el fenómeno de la inhibición no aparezca en la adquisición del subcomponente fonológico de la lengua objeto, y que haya una diferencia cualitativa entre la adquisición de dicho subcomponente y la del sintáctico. En este último existe la posibilidad de emplear

paráfrasis, por lo que el estudiante puede evitar las construcciones difíciles sustituyéndolas por otras que expresen la misma idea. Algunos ejemplos tomados de las composiciones de los estudiantes chinos y japoneses muestran esto claramente.

Chino: We put them in boxes we call the rice boxes.

(‘Nosotros las pusimos en cajas nosotros llamamos cajas de arroz’)

Japonés: Japan islands are located right on the Pacific volcanic zone; that is why we have such kind of disaster.

(‘Las islas del Japón están situadas en la zona volcánica del Pacífico; eso es por lo que tenemos ese desastre’)

As far as you are a human being, that is a normal thing. Every teacher has to get through.

(‘Mientras seas un ser humano, eso es algo normal. Cada profesor tiene que superar’)

No existe, por otro lado, algo parecido a una paráfrasis fonológica, por lo que el fenómeno de la inhibición es difícil de utilizar aunque no imposible. Imaginemos un estudiante que esté inseguro respecto a su pronunciación de los sonidos *th* del inglés y que intente evitar la utilización de palabras que los contengan reemplazándolas por otras que tengan el mismo significado pero no estos sonidos. Lo que sucede realmente es que el alumno se ve obligado a utilizar las palabras *y*, por lo tanto, a cometer errores al pronunciar los sonidos.

Es instructivo ver esta controversia desde otro punto de vista. Se ha afirmado a menudo que la versión “a priori” predice dificultades que luego no lo son en el aula. Esto podría deberse a la pobreza del análisis o de las predicciones acerca de qué es y qué no es una dificultad. Pero también podría deberse a otro factor. El AC “a priori” es neutro respecto a la comprensión y la producción, mientras que su versión “a posteriori” se basa en la producción. Si un estudiante encuentra que una determinada construcción de la lengua objeto es difícil de comprender es probable que intente evitar producirla. Puesto que la dificultad reside en la comprensión, la predicción de la versión “a priori” de que esa construcción será difícil no es refutada por la falta de producción de dicha construcción en la lengua objeto. Podemos engañarnos al creer que hemos hecho un buen trabajo enseñando una construcción dada con la que los estudiantes no tienen ningún problema particular, mientras que, de hecho, tienen bastantes problemas con ella, hasta el punto de que evitan usarla.

Considero que la versión “a posteriori” del AC es insostenible, y creo que debe abandonarse. En el análisis de las dificultades de las relativas

restrictivas inglesas para los hablantes de las cuatro lenguas de que nos ocupamos en este estudio, la versión “a posteriori” sola no ha sido capaz de explicar los fenómenos mostrados. Sin embargo, la técnica del análisis de errores se mostró como algo muy útil, por lo que no creo que deba abandonarse. Ha sido precisamente el análisis de errores lo que ha mostrado cómo los alumnos reaccionan ante los nuevos fenómenos. Creo que un trabajo más profundo en el análisis de errores nos proporcionará datos a partir de los que obtener conocimientos útiles acerca del proceso de adquisición de lenguas segundas. Sin embargo, no hay ninguna razón para suponer, como hace mucha gente, que una única metodología será capaz de dar todas las respuestas a nuestras preguntas sobre la adquisición de L2. Parece mucho más razonable suponer que sólo mediante una combinación de métodos, tales como predicciones de la versión “a priori”, análisis de errores y exámenes de comprensión, llegaremos a reunir una cantidad manejable de información sobre lo que es el proceso de adquisición de L2.