

Lo que nos enseñan los errores

J. Agustín TORIJANO
Universidad de Salamanca, España



Doutor em 'Filología Hispánica' (Lingüística) pela *Universidad de Salamanca - España*

Instituição à qual está vinculado como docente: Universidade Estadual de Londrina

Principais linhas de pesquisa:

- Espanhol coloquial
- O uso de textos literários como pretexto na aula de Espanhol como língua estrangeira
- O componente léxico na aula de Espanhol como língua estrangeira
- Análise de erros de aprendizes de Espanhol como língua estrangeira

Principais publicações

- *Diccionario Salamanca de la lengua española*. (en colaboración). Editorial Santillana, Madrid, 1996.
- *Diccionario del origen de las palabras*. (en colaboración) Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1998.
- *Análisis Teórico-Práctico de los Errores Gramaticales en el Aprendizaje del Español, L-2: Expresión Escrita*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, 2003.
- *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores* (Arco Libros, 2004).

Otras publicaciones relevantes:

- *Guía para escribir y hablar correctamente en español*. (en colaboración) Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2000.
- *Ortografía esencial del español* (en colaboración). Espasa Calpe, 2001;
- *Miguel de Unamuno. Pensamientos y sentimientos. Consorcio Salamanca 2002*. Salamanca, 2002.
- *Para no olvidar: una reunión de vidas en homenaje. (prólogo) Centro de Ensino Superior de Vitória, Espírito Santo, 2005*

Resumo: Estudio sinóptico de la presencia del error en el Proceso de Enseñanza / Aprendizaje. Análisis del significado real de los errores, de las actitudes ante ellos y de las posibles causas que los originan, así como de las diferentes *estrategias* lingüísticas de los estudiantes, que deben ser compensadas por *estrategias en el aula* del profesor, a fin de corregir, prevenir y, como decimos, aprender de los errores pasados para evitar los futuros. A modo de propuesta para orientar otras actuaciones similares, el artículo concluye con una mínima práctica, comentada y completada con reflexiones y actuaciones en torno al error en el aula.

Palavras-chave: Errores, Lingüística Contrastiva, Lingüística Aplicada, Español-Lengua Extranjera

Abstract: Synoptic study of the presence of error in the teaching-learnin. Analysis of the real meaning of errors, as well as of students different linguistic strategies wich must be made up for in class teaching strategies in order to correct, prevent and, as advisable, learn from past errors so as to avoid future ones. Aiming at orienting other similar practices, this article is concluded with a minimal practice commented and practices on the treatment of errors in class.

Key words: Errors, Contrastive Linguistics, Applied Linguistics, Spanish as a Foreign Language

Resumen: Estudio sinóptico de la presencia del error en el Proceso de Enseñanza / Aprendizaje. Análisis del significado real de los errores, de las actitudes ante ellos y de las posibles causas que los originan, así como de las diferentes *estrategias* lingüísticas de los estudiantes, que deben ser compensadas por *estrategias en el aula* del profesor, a fin de corregir, prevenir y, como decimos, aprender de los errores pasados para evitar los futuros. A modo de propuesta para orientar otras actuaciones similares, el artículo concluye con una mínima práctica, comentada y completada con reflexiones y actuaciones en torno al error en el aula.

Palabras-clave: Errores, Lingüística Contrastiva, Lingüística Aplicada, Español-Lengua Extranjera

Introducción

Parece innegable que la imagen de una página de ejercicios o de un examen llena de correcciones en tinta roja (o verde, según las sugerencias de la nueva psicología de “no-agresión” al aprendiz) no es, precisamente, un estímulo para ayudar a un estudiante que haya dedicado horas de esfuerzo al estudio, por no mencionar el incremento de horas de trabajo extra, a veces con visos de ser estéril, para el profesor. Ante esto, debemos preguntarnos con cómo podríamos los profesores ayudar a los estudiantes a cometer menos errores, aunque sepamos que no haya una fórmula mágica ni fácil para evitarlos, en caso de que esto sea lo verdaderamente importante.

Lo realmente relevante es descubrir que cometer errores puede ser una parte muy necesaria en el proceso de aprendizaje, idea que gana cada vez más adeptos, porque de lo que se trata es de que profesores y alumnos veamos los errores de una forma positiva, más que como signos de fracaso del que, obviamente, no son los alumnos los únicos *culpables*.

1. Problemas de comunicación y valoración

1.1. *El error y el fracaso en la comunicación*

Son demasiados los estudiantes de una lengua (especialmente de niveles iniciales) que creen que si cometen algún tipo de error en presencia de un nativo, se producirá alguna de estas acciones:

- (a) No se entenderán de ninguna manera.

(b) El estudiante sentirá vergüenza y se producirá un bloqueo.

Tanto (a) como (b) tienen una consecuencia clara: no habrá comunicación, y a veces sólo por causa de un único error, en muchas ocasiones léxico o de pronunciación, ante lo cual la respuesta del estudiante suele ser la de guardar un espeso silencio en presencia de un nativo.

Debemos partir de una idea previa: en realidad, no es normal que en la conversación se preste tanta atención al *cómo* se expresa un hablante como al *qué* quiere decirnos, especialmente cuando descubrimos que nuestro interlocutor no comparte plenamente nuestras capacidades lingüísticas. Bien es cierto que hay errores que pueden suponer el fracaso de la comunicación, o simplemente producir alguna reacción social (o algún ligero enfado), ante lo inesperado de una expresión, pero generalmente, el oyente medio está más concentrado en el contenido del mensaje que en el código, es decir, en la forma.

Pero incluso un aprendiz que se enfrente por primera vez a la situación real de hablar con un nativo en la calle puede aceptar y verificar que la importancia de la comunicación está en el contenido.

{1a}

Imaginemos que un extranjero que se ha perdido se dirige de esta manera a un nativo que pasea por la calle y emite una frase como la siguiente para solicitar información:

*¿Dónde puedo dejar **la** equipaje **na** estación de **comboio**?

Es bastante probable que, en condiciones normales, la respuesta no sea:

{1b}

Cómo se nota que eres extranjero, eh, porque lo que tendrías que haber dicho es:

¿Dónde puedo dejar **EL equipaje? y “**EN LA** estación de **TREN**”,*

y que el nativo continúe su camino.

Nos encontramos ante un caso de *comunicatividad*, de la capacidad comunicativa que tenga su mensaje. Si este concepto, clave para el estudio de los errores, se combina adecuadamente con el de *corrección*, seremos capaces de valorar sin juzgar, labor más propia de la tarea tasadora de exámenes, que de las del estudio de una lengua. Por fortuna, lo más probable es que el demandante de información de {1a} obtenga lo que pide, quizá de manera más lenta y clara –aunque puede a que a un volumen más alto– que si se tratara de otro nativo, y no se producirá ningún fracaso en la comunicación¹.

¹ Por el contrario, y por paradójico que pueda parecer, si el hablante emite la frase con una fluidez y corrección que no se corresponden con su verdadero nivel de lengua, porque puede haberse aprendido de memoria alguna de sus secuencias, podrá recibir una respuesta con la misma fluidez –y rapidez– que quizá no entienda porque exceda a sus capacidades. Esto sucede cuando el estudiante se prepara una frase, una pregunta o una petición, para formularla de forma más natural, lo que puede acarrear que el nativo le responda algo inesperado en el mismo nivel lingüístico de velocidad, uso de léxico, sintaxis y elementos culturales que excedan las escasas capacidades del aprendiz, lo que suele producir cierta sensación de frustración en el estudiante, a veces en contextos funcionales tan habituales como tratar de comprar algo en una tienda o pedir un café en un bar.

1.2. *La superación del miedo al error*

Si el error no presupone siempre el fracaso de la comunicación, debemos preguntarnos de dónde procede esta tendencia a considerar el error como una traba para el aprendizaje. Dos son las posibles causas y ambas pueden tener origen en una misma actitud ante el error:

1. La primera se vincula con los condicionamientos personales del estudiante, muchas veces motivados por la sensación de ridículo ante sus compañeros de clase y ante el profesor, porque parece cierto que muchos adultos se sienten muy remisos a utilizar una segunda lengua –L2–, por razón de ese ridículo o de otros sentimientos negativos, definidos hace ya algún tiempo por H. Dulay y M. Burt (1977) en la teoría del “filtro afectivo”, descrito como la suma de elementos emotivos que afectan y determinan directamente el proceso de enseñanza /aprendizaje –PEA– de una L2.

Esos elementos dependerían de tres constantes:
el *grado de motivación*,
el *grado de confianza en uno mismo* y
el *grado de ansiedad del estudiante en el acto de adquisición*.

Años más tarde, S. Krashen (1982) confirmó la necesidad de considerar estos parámetros, dado que cuando se produce el llamado “bloqueo mental” se dice que se ha “activado o conectado el filtro”, es decir, se produce una restricción funcional –más o menos severa– para la adquisición de la Lengua Objeto de estudio –LO–, lo cual no significa, obviamente, que un filtro afectivo “desconectado” asegure una adquisición perfecta.

2. La segunda causa radica en la habitual atención que, en la clase, se dedica a la forma, más que al mensaje en sí, al conceder la prelación casi absoluta a la gramática y al vocabulario sobre las ideas que expresan los estudiantes en sus producciones. Frente a esto, al menos en un mundo ideal, es decir, sin exámenes ni pruebas de aprovechamiento, y hablando siempre de los primeros niveles, debería hacerse lo posible para que los estudiantes se sintieran invitados a hacer uso, más o menos correcto, de la L2, para transmitir tanto información como opinión, con menos preocupación por la forma, posible causa primera de muchos errores.

2. Actitudes y principios ante el error

Ya en 1967, S. Corder afirmaba que, básicamente, existían dos actitudes diferentes ante los distintos tipos de errores de aprendizaje, en general y aplicado a una segunda lengua:

Tradicionalmente, la mayoría de los profesores y de los alumnos considera que los errores son algo indeseado, síntomas del fracaso, bien por parte del aprendiz –por no “prestar atención ni escuchar debidamente”–, bien por parte del propio docente –por no hacerse entender de una forma más clara o por no dar a los estudiantes el tiempo suficiente para practicar lo que se les haya enseñado.

En el otro extremo, se encuentra la actitud de los que creen que cometer errores puede realmente ser considerado una parte esencial y positiva del aprendizaje, hasta el punto de concebirlo como síntoma del progreso.²

² En realidad, también forma parte de la tradición, aunque quizá no aplicada a la enseñanza de una segunda lengua, la vieja idea, ya presente en los dichos medievales *Errando discitur* ('Errando se aprende') y

2.1. El error considerado como síntoma de fracaso

Se trata de la visión más tradicional del error, que arranca desde el principio de los tiempos documentados, que, según S. de la Torre (1993) – siguiendo las investigaciones de N. S. Kramer (1985)–, debe fijarse en la civilización sumeria, cultura desarrollada entre 3.000 y 2.000 años a. C., donde parece encontrarse la primera noticia de una escuela y a la que se le atribuye la creación de un sistema de escritura. En esos centros docentes existía la figura del “encargado del látigo”, un empleado que se colocaba al lado del *ummiá*, o maestro, con el fin de sancionar las desviaciones de conducta y de aprendizaje de los estudiantes para que éstos aprendieran modales, caligrafía, dibujo y sumerio³.

Sin necesidad de una retrospectiva de tanto recorrido, es revelador recordar que el Estructuralismo, en su concepción conductista del aprendizaje, basado en la

Errando corrigitur error (‘Errando se corrige el error’), de los que son herederos directos proverbio italiano *Sbagliando s’impara*, el español *Errando, errando se va acertando* o, en su forma brasileña, *Errando é que se aprende*, aunque el sarcasmo del famoso humorista carioca Millôr Fernandes lo transforma en el descorazonador “Errando é que se aprende... a errar”.

³ Como prueba de la persistencia de esa influencia en la tradición negativa y de esta postura punitiva ante el error escolar, el poeta latino Horacio (65 – 8 a. C.), autor de las inmortales *Odas*, hizo tristemente famoso a su maestro Pompilio Orbilio: en la historia de la educación se habla del *orbilianismo* como la actitud de castigo ante el error.

La tradición clásica entronca directamente con el primer tercio del siglo XVII, cuando el así llamado *maestro* Gonzalo Correas (1571-1631) en su *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* (1627), cita ya el cruel aforismo de *La letra con sangre entra, y la labor, con dolor, y matiza: con castigo en niños y niñas*.

creación de nuevos hábitos, consideraba que el error era la intromisión de un hábito anterior, como es el generado por la Lengua Materna –LM–, en el desarrollo de un hábito que se está adquiriendo, es decir, la L2, y que, por tanto, debía ser eliminado radicalmente. Aunque el concepto es discutible, la idea de eliminar o de solucionar los errores era positiva, si bien la estrategia distaba mucho de ser eficaz. Se trataba de diseñar métodos y ejercicios de aprendizaje tales que fuera imposible que el estudiante cometiese errores, y evitar así el conflicto de hábitos que pudieran, a su vez, crearle “malos hábitos”, es decir, errores fosilizados.

El resultado era un fracaso total real, con la agravante de producir un sentimiento de ridículo o de impotencia que terminaba produciendo la temida inhibición del estudiante, y con ella el desinterés y el abandono del proceso. Todo era debido a que aquellos estudiantes que cometían errores estaban convencidos de que los errores eran *sólo* culpa suya y de que su obligación era evitarlos, hasta el punto de que, como hemos visto más arriba, uno de los factores más inhibidores en cualquier situación formal de aprendizaje es el miedo a cometer errores y a hacer el ridículo ante los demás (en nuestro ámbito, hablantes nativos de la LO), ante los otros compañeros y ante el profesor, como lo demuestra la típica indecisión de estudiantes que pertenecen a culturas como la japonesa (y quizá en menor grado, los alumnos taiwaneses o coreanos) o la alemana, donde los conceptos de *ridículo* y *perfección* llegan a ser bloqueadores ante cualquier inseguridad.

Esta forma de comportamiento ha sido definida por E. Stevick (1976) como “aprendizaje defensivo”. El estudiante está preocupado no tanto por intentar expresar lo que le gustaría comunicar como por expresar lo que cree que puede decir sin cometer errores, de forma que la

importancia real del acto de comunicación pasa a un segundo plano mientras que el estudiante se concentra en la forma “correcta” de lo que intenta decir.

Más contemporáneamente, una de las más notables diferencias entre los diferentes enfoques o perspectivas para afrontar el PEA, es decir, el método *gramatical* (o *audiolingual*) y el enfoque *comunicativo*, estriba en sus objetivos, lo cual redundará, necesariamente, en sus conceptos del error. Así, mientras que para el primero – cuya finalidad última se basa en la precisión gramatical– el error tiene características negativas para el aprendiz, para el enfoque *comunicativo*, basado en las teorías mentalistas contrarias al conductismo, el error se revaloriza para definirlo como signo de progreso, y, por tanto, necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como veremos a continuación.

2.2. El error considerado como síntoma del progreso

Frente a un tratamiento negativo de rechazo absoluto al error como muestra de la imperfección de alguno (o todos) de los factores del PEA, existe la visión más positiva, para la que los errores son sólo muestras de que el estudiante está produciendo sus “hipótesis” –como dice N. Chomsky (1965) a propósito de la adquisición de la LM por parte de los niños– y de que está aprendiendo, progresando, a través de pequeños avances o pruebas que se arriesga a producir hasta recibir la corrección o la confirmación de su acierto.

En palabras de S. Corder (1967), los errores de los alumnos son importantes a tres niveles diferentes:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender.

Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua.

Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

Es esta tendencia, más positiva, la más defendida en la actualidad, por considerarse más natural y próxima a la realidad.

Para entender este tipo, recurrimos a comparar los errores en la adquisición –tanto de una L1 como de una L2– con lo que en Pediatría se denominan “dolores de crecimiento”, proceso físico que se verifica normalmente por dos mecanismos diferentes: por el aumento del número de elementos celulares que constituyen un órgano o un tejido (para nosotros, el número de los elementos léxicos, sintácticos o discursivos), y por el aumento de tamaño de cada elemento celular y de su masa intercelular (para nosotros, la longitud y la complejidad de las oraciones y discursos posibles), sin olvidarnos de que N. Chomsky (1975) habla del “órgano mental” de la lengua. Estos dolores normalmente revisten una mínima importancia, más allá de la de ser muestra de que el niño está

experimentando cambios de crecimiento, fortalecimiento y reestructuración de un cuerpo pequeño que adquiere, no sólo más contenido, sino también, y quizá más importante, la capacidad para realizar funciones que antes no podía. Igual que lo que nos ocupa, alcanzada cierta madurez física, dichos *dolores* desaparecen y dejan paso al resultado esperado: un joven formado, lo que para nosotros sería una lengua aprendida.

La comparación no diverge en absoluto del concepto de *learning step* o *paso de aprendizaje*, que concede al error la capacidad de mostrar que, en efecto, el estudiante está avanzando en su Interlengua –IL– hacia la L2.

El problema surge cuando la sociedad, a través del profesor / examinador, debe calificar esos *pasos de aprendizaje*. En demasiadas ocasiones, no importa que el candidato a superar una prueba muestre que sus pasos van bien encaminados: a veces es difícil combinar el progreso didáctico con exámenes, pruebas eliminatorias, aspiraciones a un puesto de trabajo, etc., contextos en los que la visión optimista del avance del estudiante se opone a la objetividad de unos resultados que decidirán si el aspirante puede o no puede, sabe o no sabe cumplir lo que se espera de él.

3. Tipología del error

Independientemente de lo que podríamos llamar “Tipos de errores”, podemos hablar de tipos de “comportamientos anómalos del lenguaje”, que, dependiendo de ciertos factores, pueden diferenciarse en *error*, *equivocación* y *lapsus*.

3.1. *Error*

Únicamente debería llamarse “error” a la ‘desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal’: un niño que adquiere su LM comete repetidamente el mismo error. Un adulto que aprende una L2 y comete un error sistemáticamente, lo hace porque todavía no ha aprendido la forma correcta.

Autores como T. Ebneter (1976) se refieren a los diferentes grados de “incorrección” y a los diferentes tipos de faltas, distinguiendo entre las que se producen contra la *adecuación* (“appropriateness”) de las que lo hacen contra la *aceptabilidad* (“acceptability”), según la antigua división de 1967 de S. Corder, quien años más tarde, en 1971, acuñaría el término de *dialecto idiosincrásico* para referirse a los que también se denominaría *sistema de transición*, o *sistema aproximativo* (W. Nemser, 1971) o *interlengua* (L. Selinker, 1972), etc., diferentes concepciones funcionales del llamado “état de dialecte” del estudiante de una L2 antes de llegar a dominarla por completo.

En palabras de S. Fernández (1997):

En términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad dada. La “norma” tampoco es un concepto unívoco [...] pero cabe preguntarse si esa definición de error es aplicable a las desviaciones del aprendiz de una lengua. [...] De ese modo, así como no se consideran erróneas frases como “coche nene” en un niño de dos años, sino producción normal de determinados estadios del desarrollo, así las producciones “incorrectas” del aprendiz de una L2 serían marcas, también, de los diferentes estadios del proceso de apropiación de una lengua.

3.2. Equivocación

Para definir este concepto, veamos dos ejemplos de desviaciones muy comunes, en portugués y en español como L2.

{2}

Muchos estudiantes lusohablantes de español suelen usar el determinante neutro “lo” en lugar del masculino “el”
Ej.: **Lo mejor amigo que tengo.*

Al mismo tiempo es habitual que el estudiante conozca ya o empiece a conocer la existencia de las locuciones adverbiales formadas por “lo + adjetivo”, del tipo *lo bueno, lo malo, lo raro, lo mejor*, etc. Si es así, y si ha sido corregido para que cambie **Lo mejor amigo*“ por *El mejor amigo*, por analogía empezará a usar expresiones del tipo

**El mejor de vivir aquí es la tranquilidad*

y lo seguirá haciendo hasta que descubra que no es así, bien porque se le corrija, bien porque él descubra que los hablantes nativos no lo hacen.

Una vez que sepa esto, es muy posible –casi seguro– que pase por una época en la que alterne *Lo mejor de vivir...* con * *El mejor de vivir...*

{3}

Otro caso muy habitual consiste en producir **está normal que...*

Ej.: **Está normal que tengas sueño.*

No es difícil suponer que el estudiante conoce las expresiones *Está bien que...*, *Está mal que...*, *Está claro que...*, etc., y que, por la misma analogía que veíamos en {2}, construye **está normal que...* y lo seguirá haciendo mientras nadie le corrija o mientras no vea que los nativos no lo usan.

A partir de ese momento, alternará *Es normal que...* y **Está normal que...*

A esta alternancia, es decir, a esta *desviación incoherente*, muestra de inseguridad en las producciones, debida a causas no siempre conocidas, la llamaremos “equivocación”: unas veces el estudiante lo dice bien, pero otras se equivoca y usa la forma incorrecta.

3.3. *Lapsus*

Podría diferenciarse un tercer tipo de uso erróneo que se produce como consecuencia de la propia actividad cerebral, por lo que todo usuario de una lengua, por el hecho de serlo, es virtualmente víctima de este tipo de disfunción. Lo llamamos “lapsus” y se trata de una ‘desviación debida a una falta de concentración, a un fallo de memoria, al cansancio, etc.’. Un lapsus, por tanto, no mantiene demasiada relación con el hecho de haber aprendido o no una forma lingüística.

Algunos profesores pueden pensar que existe, además, un cuarto tipo de desviación, que podríamos denominar con el poco riguroso nombre de *descuido*, que estaría causado por la falta de atención del estudiante en algún momento del transcurso de la clase. Siendo realistas, tendremos que admitir que las aulas no siempre están ocupadas por el estudiante ideal, atento y motivado que

desearíamos, y si así fuera, debe también reconocerse que nadie puede estar absolutamente concentrado en algo durante todo el tiempo.

Pero, por otra parte, quizá sea muy difícil tachar de *descuidado* al estudiante que dice:

{4}

**Ése es el hombre que lo vi ayer,*

después de haber estado trabajando con oraciones de relativo.

Dicho todo lo anterior, y en pos de la claridad, utilizaremos el término “error” *lato sensu*, casi siempre que nos refiramos a una forma o significado no correcto más o menos sistemático, independientemente de los factores que rodeen a la desviación producida. Quede, no obstante, constancia de la posibilidad de diferenciar los tipos existentes, al menos como herramienta de trabajo en el análisis de las causas de los errores.

4. La gravedad de los errores

Sería innecesario recordar que ni todos los errores abortan el éxito académico de los estudiantes ni tampoco todos imposibilitan o dificultan la comunicación de la misma manera. Así, muchos profesores disponen de su propia escala de gravedad de los errores, establecida para las necesidades específicas de cada grupo y de cada circunstancia, tomando como referencia tanto la experiencia profesional como la competencia de hablantes cualificados.

Sin embargo, parece poder afirmarse que la mayoría

de los organismos dedicados a evaluar y examinar, y la mayor parte de los profesores están básicamente de acuerdo en considerar “más graves” los errores que afectan a la gramática, más que los que interesan al vocabulario. Este dato parece confirmar que la gravedad del error se debe al hecho de que son los elementos gramaticales de una oración los que soportan las relaciones de todas las partes que la componen y son, por tanto, los responsables de lo que llamamos la “propiedad semántica general” del discurso.

4.1. Errores globales y errores locales

Fue en 1972 cuando M. K. Burt y C. Kiparsky sugirieron, en su histórico *The Gooficon*, una distinción entre “errores globales” y “errores locales”, cuya diferenciación, de manera muy sintetizada, sería la siguiente: el error *global* es aquél que afecta a la interpretación de la frase completa, mientras que el *local* sólo a una parte de ella.

Analicemos un ejemplo, ya clásico, propuesto por J. Norrish (1983), y los tipos de errores que podríamos detectar, dado que la secuencia ejemplifica a la perfección la coexistencia de un error *global* con otro *local*.

{5}

“The soldiers had been shooting when they are blindfolded”

En primer lugar, el foco de análisis debe dirigirse hacia la forma verbal, generalmente causante de más errores *globales* que otras partes de la oración. En nuestro caso, es fácilmente apreciable la presencia de un error de tipo *global*, producido por la confusión de “shot” por “shooting”, que

haría cambiar la acción de “ser fusilados” por “fusilar”, lo cual, obviamente, no es lo mismo. Al cambiar el participio por el gerundio se produce un fracaso comunicativo debido a ese error, que llamamos *global* porque afecta a la interpretación de toda la idea.

En segundo lugar, observamos una falta de corrección en el uso del verbo de la subordinada. Es decir, haber usado un presente (*they are*) por un necesario pretérito (*they were*) sería sólo un error *local*, dado que apenas molestaría al significado, a la comprensión de la oración, admitida esa falta de correlación temporal.

En conclusión, existen mayores problemas de comunicación cuando éstos se refieren a la acción que a una norma secundaria, dado que la fuerza de la presencia del pretérito pluscuamperfecto traslada toda la secuencia al pasado, por lo que el error en el uso del presente podría considerarse, en este caso, secundaria a efectos de producirse la comunicación.

Los errores prioritarios serán aquéllos que consideremos *globales*, dado que en cualquier valoración, evaluación o examen es este tipo de error el que debería preocuparnos más y es de suponer que es también el que recibe la mayor parte de las marcas de corrección o el que lleva más fácilmente a producir graves problemas de comprensión del discurso. Una vez más, la distinción entre esos dos tipos de error ayudará en su valoración sobre qué contenidos de la producción del estudiante pueden ser o no comprensibles (correctamente) para un oyente, y, en lo que respecta a su corrección, el error *global* será el que necesite tratamiento, antes que el *local*.

Así, si tomamos, por ejemplo, el orden de palabras habitual en español y en portugués de

Sujeto + Verbo + Objeto
y lo encontramos cambiado en una PE, en el orden

Verbo + Sujeto + Objeto,
posiblemente tengamos algún problema de comprensión.

Es decir, si en lugar de la frase

{6a}
El teléfono rompió la maceta,

el estudiante escribe

{6b}
**Rompió la maceta el teléfono,*

podríamos pensar que quiere escribir una pregunta y que no conoce los signos ortográficos de apertura y cierre de las interrogativas. Pero también podríamos (o deberíamos) pensar que, además de haber producido una frase extraña fuera de campos literarios, no acaba de dominar las posibilidades de flexibilidad en el orden de los sintagmas del español, hasta el punto de que la primera interpretación parece querer decir lo contrario que la frase original.

No obstante, no podemos omitir que la gravedad del error podría quedar subsanada en contextos en los que los sintagmas nominales presenten nombres de persona o personificados, destacados –en caso de complementos directos e indirectos– con el marcador “a”, así como por el recurso de los pronombres redundantes, que facilitan sensiblemente la comprensión y, por tanto, el acto comunicativo. Este aspecto de la morfosintaxis del español es especialmente interesante para los estudiantes

lusohablantes, toda vez que, si adquirieran e interiorizaran este recurso, les sería mucho más fácil la comprensión y la producción correcta de este tipo de sentencias.

Si tenemos una secuencia como

{7a}

El sastre mató a la enfermera con las tijeras,

y la sometemos a posibles cambios de orden:

A la enfermera el sastre la mató con las tijeras, o Mató a la enfermera el sastre con las tijeras, o incluso Mató el sastre a la enfermera con las tijeras, etc.

no hay sino meras tematizaciones que no producen el más mínimo problema de comunicación. Ahora bien, si el estudiante también somete la frase original a semejantes torsiones y no conoce o no domina –algo demasiado frecuente incluso en niveles superiores entre hablantes lusohablantes de español– ni la exigencia de la preposición “a” ante la marca de {+ Humano} ni la ayuda de los pronombres redundantes de complemento, nos encontraremos con serias dificultades para saber si, en tan truculenta frase, fue el alfayate el que atentó contra el personal sanitario, o si fue la ayudante hospitalaria la que asesinó al modista. Las posibilidades serían, salvo en el primer caso, sintácticamente incorrectas y semánticamente falsas:

{7b}

**El sastre mató la enfermera con las tijeras; *Mató el sastre la enfermera con las tijeras; *La enfermera mató el sastre con las tijeras; etc.*

Visto el aspecto gramatical del orden de las palabras en la frase, considerado, como decíamos, de entre los más graves,

comparémoslo ahora con un error más leve, como puede ser uno de léxico, según apuntábamos también más arriba.

Observemos qué ocurre si un estudiante escribe “sillón” por “sofá” en una frase que sea

{8}

El hombre se sentó en la...

Lo que parece es que, si bien estaríamos ante un cambio de significado, la frase tendría sentido y, salvo necesidades de información precisa, podemos decir que se ha establecido comunicación con éxito.

De esta comparación parece poder deducirse, como adelantábamos más arriba, que el error gramatical estaría marcado más negativamente que el léxico, dado que, desde un punto de vista teórico, el primero puede producir la ausencia de comunicación, mientras que el otro sólo puede producir malentendidos, pero entendidos al fin y al cabo, es decir, intercambio de información.

De manera general y como conclusión, la diferencia de gravedad entre unos tipos y otros se muestra evidente. Pero decimos “de manera general”, oponiéndolo a las peculiaridades particulares de cada clase, de cada grupo, de cada profesor y de lo que acabe de verse en cada curso en los días anteriores.

Así, por ejemplo, el profesor puede pedir una PE y con el objetivo de querer marcar, para su registro y control, la gravedad relativa de errores muy concretos restando 2 puntos (o su equivalente según sea la producción) por cada error de tiempos verbales, que acaban de verse en clase, mientras que sólo quitará 1 punto por cualquiera de los otros errores, o viceversa.

4.2. Reglas principales y reglas secundarias

Es evidente que cualquier referencia sobre la gravedad del error deberá estar estrechamente relacionada con las reglas y sus excepciones.

Examinemos un ejemplo con una de las reglas gramaticales más universales que existen, tanto por su aplicación como por tratarse del idioma extranjero más estudiado en el mundo: la “-s” de 3ª persona del singular en los verbos en presente en inglés.

Así, si un estudiante de inglés produce una frase como la siguiente:

{9}

**He walk \emptyset out and see S the woman*

podría inferirse que ha aprendido sólo parcialmente la regla de la -s de la tercera persona, es decir, “los verbos en presente de indicativo de la tercera persona necesitan marcarse con una -s”. Si esto es así, sería perfectamente esperable que produjera, como resultado de su estudio, la forma

{10}

**He can S swim well*

donde la forma del verbo modal *to can* constituye una importantísima excepción a la regla general.

Por otra parte, estaríamos hablando de un estudiante-tipo diferente si el error que produjera estuviera relacionado con formas del tipo

{11}

**childs* o **sheeps*

en lugar de los correctos “*children*” o “*sheep*”.

En ambos casos, la regla general ha sido hipergeneralizada para responder a necesidades especiales cuya explicación debería haber marcado y separado de la explicación de la norma general. Es interesante notar que son las excepciones a la regla general las que con tanta frecuencia aparecen en las formas de hipergeneralización de los niños que aprenden español como LM y producen **hació*, **andó*, e incluso **me fuerí* ('me salí, me fui afuera', como *entré* es 'fui dentro'), o de los niños que aprenden inglés, también como LM, y dicen **goed* y **speaked*, en lugar de las formas correctas pero excepcionales *went* y *spoke*.

En la tesitura de los profesores que tienen que decidir cuál es el tipo de error más grave, cabría pensar que infringir una excepción a una regla o a una regla secundaria sería menos peligroso que transgredir una regla principal, por lo que decir o escribir **childs* no debería considerarse tan grave como omitir siempre la citada *-s* de la tercera persona.

Pero ante la necesidad de decidir si un error es mayor o menor, grave o leve, queremos hacer énfasis en un factor no siempre considerado pero esencial en la comunicación, pero íntimamente relacionado con el efecto que el propio error produce en las relaciones entre ambos interlocutores, y especialmente en el oyente, cuyos grados de irritación han sido objeto de estudios, que han llevado al establecimiento de un criterio de clasificación de errores, el llamado "Criterio Pragmático". Es significativo que uno de sus componentes básicos reciba el expresivo nombre de "Grado de Irritabilidad en el Oyente", de difícil medición científica, pero absolutamente insoslayable en un análisis de las circunstancias en las que se produce un acto comunicativo.

Su existencia viene a confirmar que cuanta mayor

irritación se produzca en el oyente, más fácil será que la comunicación no llegue a buen término, aunque sólo sea porque la atención del receptor se desvía hacia la forma y no el contenido de lo que está oyendo, con lo que el error, por pequeño que sea, será considerado inaceptable. La respuesta a la irritación ante un error es, por supuesto, claramente subjetiva y dependerá del propio carácter del oyente (incluyendo a profesores más o menos pacientes), de su experiencia con estudiantes extranjeros, de su actitud ante la persona concreta con quien está hablando, y de su educación y de su capacidad de ponerse en el lugar de una persona que intenta hablar en una lengua que no es la suya.

Veamos un cuadro, adaptado del artículo de M. Olsson de 1973, en el que propone un método rápido para establecer un orden de prioridad de tareas de reparación en el tratamiento de los errores.

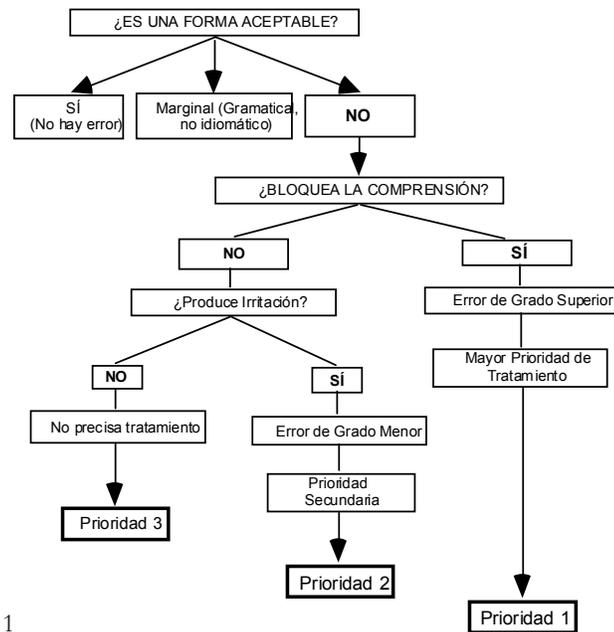


Figura 1

Los errores que causan la irritación pero no bloquean la comprensión deberían recibir un tratamiento de Prioridad inferior a la de aquéllos que imposibilitan la comprensión o producen malentendidos en el oyente, para lo cual podemos seguir una especie de orden que establece qué pasos podrían darse para decidir con más criterio si un error es *mayor* o si sólo es un *pequeño* error, distinción que nos facilitará determinar ese grado de prioridad para aplicarle un tratamiento adecuado de corrección.

Los profesores que no sean hablantes nativos deberán, ante la duda, consultar con informantes que lo sean o con tantos colegas como les sea posible, especialmente sobre la Prioridad 2 y la Prioridad 3, dado que la Prioridad 1 parece presentar menos problemas.

5. Frecuencia y sistematicidad del error

5.1. La frecuencia

Tradicionalmente, se ha considerado este concepto, es decir, el número de veces que ocurre un error, según dos modalidades. La primera, la llamada frecuencia *absoluta*, es la frecuencia propiamente dicha –el número de veces que aparece el error–, a diferencia de la llamada frecuencia *relativa*, que es el número de ocasiones en que aparece un error en proporción con la extensión o con el número de palabras de una PE.

A modo de ejemplo y aun consciente del riesgo que supone intentar calibrar numéricamente una producción, oral o escrita, J. Norrish (1983) propone, aunque sea arbitrariamente, que si un estudiante produce un texto de, por ejemplo, 250 palabras y comete 10 errores, podemos

simplemente registrar el dato de ese número de errores (frecuencia *absoluta*). Pero también podemos calcular una frecuencia *relativa* mediante una sencilla operación aritmética: multiplicar el número de errores (10) por el valor fijo 100 y dividir el resultado entre el número de palabras de la composición (250). El resultado será, obviamente, el porcentaje ($[10 \times 100] : 250 = 4$), criterio numérico que nos será muy útil para comparar el número relativo de errores entre PE similares aunque de diferentes extensiones, tanto entre las producidas por un solo estudiante como las de varios alumnos de un mismo grupo, o entre varios grupos.

5.2. La sistematicidad

Paralelamente a la pertinencia del concepto de *frecuencia*, existe otro no menos necesario a la hora de valorar los errores, que es la *sistematicidad*, que ilustramos a partir de los siguientes ejemplos y sus respectivos comentarios explicativos:

{12a}

**La gente vaN a las corridas pero no le gustaN la sangre*

A partir de casos como éstos, podríamos inferir que el estudiante de español de niveles intermedios o avanzados escribe un texto en el que pluraliza todas y cada una de las formas verbales que tienen como sujeto “la gente”, mientras que el aprendiz de inglés omite la *-s* de la tercera persona del singular en presente.

No es difícil encontrar casos como el siguiente, más propio de estudiantes avanzados que intermedios: unas veces el aprendiz de español hace concordar el sujeto

singular con su forma verbal, pero otras veces añade una *-n* de plural al verbo, lo cual podría demostrar que conoce la norma pero, por algún motivo, no siempre la aplica.

{12c}

La gente va a las corridas pero no le gusta*N** *la sangre*

A partir de secuencias como ésta, nos enfrentamos al dilema de tener que registrar cada forma incorrecta como si fueran errores diferentes –dado que parece que conoce la norma–, o si, por el contrario, es más conveniente operar como en el caso anterior, computando ese error como uno solo, independientemente del número de veces que aparezca.

En términos psicológicos, las “reglas” que *ordenan* “la palabra *gente* es singular y no puede aparecer con verbos en plural” o “los verbos en presente de indicativo de la tercera persona aparecerán marcados con una *-s*” se han aprendido sólo parcialmente.

Otra posibilidad, no descartable *a priori*, es que las desviaciones de estas normas, especialmente si no son demasiado numerosas, sean, como vimos en el punto 4.3., *lapsus* o faltas, más que errores, por lo que los estudiantes, si se les da la oportunidad de revisar sus trabajos, podrían repararlas, utilizando un buen código de corrección.

Frecuencia y *sistematicidad* tienen un interés innegable para el profesor, dado que son una buena fuente de información acerca de si un estudiante o un grupo domina o no una “regla”. Y será mediante la debida atención a unos criterios de gravedad y frecuencia del error como un profesor podrá ser capaz de planificar racionalmente su trabajo de corrección.

5.3. La fosilización

Ch. Adjémian (1982) estima que una de las cuatro propiedades específicas que caracterizan a ésta, junto con la *permeabilidad*, la *regresión involuntaria* y la *transferencia*, es la *fosilización*, término que se debe a L. Selinker (1972). Y es él quien, después de hablar de los tres tipos de oraciones que deben compararse (las de la LM del estudiante, las que produce en la interlengua y las de un nativo de esa LO), afirma que hay elementos lingüísticos que los alumnos mantienen en su IL independientemente de los años de exposición a la L2. Estos errores serían exactamente lo contrario de los llamados errores *de corta duración*, que desaparecen radicalmente tras una terapia adecuada.

Así, se conoce como *fosilización* el mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, como pueden ser reglas, unidades léxicas o subsistemas lingüísticos de su LM o de otra lengua cualquiera anterior en relación con la LO. Los errores que surgen en este proceso suelen aparecer de forma inesperada cuando ya se creían erradicados, y por lo general se producen en situaciones psicológicas especiales como poca atención lingüística, una mayor preocupación por el contenido que por la forma, en estados de cansancio o ansiedad, en contextos fácilmente asociados a los del *lapsus*, como veíamos arriba. La situación comunicativa donde el hablante tenga que hacer uso de la LO también puede ser desencadenante de la aparición de esos errores fosilizados, como por ejemplo una discusión, el debate de un tema nuevo, etc.⁴

⁴ Lo mismo sucede con el tipo de tarea lingüística con la que se enfrenta el hablante: en el caso de actuaciones en que puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, donde puede monitorizar su producción, la probabilidad de que cometa menos errores gramaticales

Sin embargo, las causas por las que se produce la fosilización no se han determinado con claridad, pero algunos autores, como L. Selinker, sugieren la existencia en la mente de una *estructura psicológica latente*, que se activaría cuando un adulto intente producir o entender oraciones en una L2, y que explicaría la estructura superficial de las oraciones de la IL, a partir de procesos como la *transferencia lingüística*, la *transferencia de la instrucción*, las *estrategias de aprendizaje*, las *estrategias de comunicación* y la *hipergeneralización de reglas de la LO*.

Aunque él se detiene a explicar cada uno de estos cinco procesos, puede ser representativo reseñar aquí una versión resumida que el propio autor ofrece:

Si se puede demostrar experimentalmente que éstos [los ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse] proceden de la LM, estamos entonces tratando con un proceso de transferencia lingüística; si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción estamos tratando con la transferencia de la instrucción; si resultan del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la segunda lengua; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con estrategias de

y de vocabulario será mayor, si ha interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras.

Este tipo de situaciones pueden encontrarse en el ambiente formal de clase donde el aprendiz dispone de tiempo para elaborar sus escritos y poner en orden sus ideas al emitir una opinión. Pero si se encuentra en una situación de comunicación oral en la que tiene que participar produciendo y respondiendo a estímulos y no posee tiempo para controlar y corregir su discurso, será más fácil y frecuente que se produzca algún tipo de error que se suponía erradicado.

comunicación en la segunda lengua; y, finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de la LO, se tratará de la hipergeneralización del material lingüístico de la LO.

De estos cinco procesos procederían los elementos fosilizables, que no son sino unidades de la LM que permanecen en la IL, y que el propio Selinker ejemplifica con fenómenos fosilizados de manera general como los de

la /R/ uvular francesa en la IL inglesa, el ritmo inglés en relación con el español, el orden tiempo-lugar típico del alemán después del verbo en la IL inglesa de hablantes alemanes, etc.⁵

Por su parte, S. Corder (1967) marca una diferencia evidente cuando menciona los errores *sistemáticos*, que ponen de manifiesto el conocimiento subyacente de la interlengua de aprendiz, y las *faltas* que se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística, como la memoria y los estados físicos y psicológicos que mencionamos anteriormente.

Este error *fosilizado*, es el que, según palabras de J. Richards (1971), forma parte de la competencia del estudiante:

De igual modo en que necesitamos poder distinguir entre errores de realización y de competencia en el análisis de datos de una segunda lengua, puede ser necesario

⁵ Podríamos añadir como fosilización media de los estudiantes lusohablantes de español la aplicación de género femenino a las palabras españolas terminadas en *-aje* (**la viaje*, **la mensaje*) y, exactamente a la inversa, para los hispanohablantes nativos: **o viagem*, **o mensagem*, o la presencia de *-ss-* en la interlengua escrita de aquéllos frente a su ausencia incorrecta en el caso de éstos.

distinguir entre aquellos errores que indican la secuencia de aprendizaje – por la que se elaboran las reglas gramaticales–, y aquéllos que representan el estado final de la competencia del alumno.

Teóricamente y *a priori* los errores pueden ser *fosilizados* y *fosilizables*. El error *fosilizado* se reconoce porque el hablante lo percibe en el momento en que lo comete, por lo general es interlingüístico y no afecta a la claridad del mensaje que está expresando. Los errores *fosilizables*, en cambio, son más trabajosos para el hablante, debido a que no los reconoce inmediatamente y por más atención que ponga siempre aparece alguno en su discurso.

A diferencia de los primeros, los segundos se relacionan con el concepto de *dificultad intrínseca*, y las estructuras consideradas difíciles suelen reunir, entre otras, estas características:

- A. sincréticas (p. ej. *se*),
- B. polisémicas (*preposiciones*),
- C. redundantes (*concordancia*),
- D. presentan una distribución diferente (*artículos*) y
- E. suelen sufrir transformaciones (la voz pasiva)

5.3.1. Errores *fosilizados* y errores *transitorios*

De la importancia de las diferencias entre estos dos tipos de errores habla el hecho de que ocupen un lugar de especial interés a la hora de determinar qué errores deben corregirse. Así, por ejemplo, G. Vázquez (1986) asegura que, aunque son muchos los criterios válidos para realizar un análisis de errores, los que podemos aplicar a la clasificación de las producciones de los estudiantes para decidir qué corregir podrían reducirse a éstos:

1. errores *individuales*
2. errores *colectivos*:
 - 2.1. errores *fossilizados*
 - 2.2. errores *transitorios*

No hablaremos de los errores *individuales* y de los *colectivos*, pero recordemos ahora que serían éstos últimos los que podrían subdividirse en los tipos de errores que ahora nos importan: los *fossilizados* y los *transitorios*.

Las características esenciales de los errores *fossilizados* serían dos:

- a) su aparición inesperada, generalmente bajo condiciones psicológicas particulares;
- b) su estrecha relación con reglas aprendidas y correctamente aplicadas en otras ocasiones.

Por el contrario, los errores *transitorios*, también llamados *errores de desarrollo*, serían aquéllos que aparecen en determinadas etapas de aprendizaje, sin más importancia que la de ser pasos intermedios efímeros en el proceso de la adquisición o aprendizaje de la lengua, en consonancia con aquellos “dolores de crecimiento” de los que hablábamos en **2.2. El error considerado como síntoma del progreso.**

La diferencia entre ambos se refiere al concepto de *permanencia*, dado que, según sea ésta más o menos duradera, los errores pueden aparecer o no dependiendo de diferentes factores, entre los que son especialmente influyentes tanto el llamado “orden de presentación de los materiales” en el aula, como la “práctica recurrente”, entendiendo por dicho concepto las actividades destinadas a los “repasos” y la “reparación” de reglas parcialmente

aprendidas, que suelen hacer aflorar problemas aparentemente resueltos.

En relación con su presencia en el aprendiz, nosotros sugerimos la conveniencia de diferenciar los errores que han llegado a la etapa de fosilización en dos tipos, según sea una fosilización *patente* o *latente*:

Sería *patente* la persistencia de un error en todos y cada uno de los contextos, mientras que llamaríamos *fósiles latentes* a aquéllos que, considerados erradicados, rebrotan en cualquier momento sin saber muy bien por qué.

El mantenimiento del acento de la LM (o de cualquier otra lengua anterior) podría ser un ejemplo del primer tipo, mientras que la confusión el uso de *the time* para referirse al tiempo atmosférico en inglés (*weather*), o la omisión de la preposición *a* de complemento directo de personas para estudiantes de español serían modelos de la fosilización *latente*.

En cuanto al trabajo con los errores realmente fosilizados, sería importante reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica y considerar hasta qué punto puede compensar el esfuerzo de repararlos o de aceptarlos como inherentes al aprendizaje, una vez evaluada su capacidad de resistencia a desaparecer.⁶

⁶ Aunque es innegable el regusto a resignación de esta actitud, el profesor debe ser consciente de los límites, de los suyos y de los de los estudiantes, para poder valorar cuánto tiempo y esfuerzo puede dedicar a cada aspecto y a cada tarea para obtener unos resultados medios aceptables. Como partimos del hecho de que no existe el estudiante (ni el profesor) perfecto, debemos admitir que hay errores con mucha vocación de ello.

6. Causas del error

Es evidente que no es lo mismo lo que se enseña que lo que se aprende, y sería injusto achacar este desfase únicamente a una falta de atención del alumno, por cuanto hay causas que en pocas ocasiones son exclusivas de sólo una parte, aunque pese más en unas que en otras la presencia de uno u otro factor del PEA.

Hay errores de los que el profesor es más responsable, especialmente de los producidos por su acción directa en el PEA, bien por su actitud, bien por la mera elección del material usado en clase, o por el orden interno en que se enseña una serie de conceptos u objetivos a los estudiantes: el presente continuo, por ejemplo, al principio del curso supone el riesgo de que invalide otros tiempos por la facilidad y comodidad que ofrece frente al presente habitual o atemporal.

No obstante, y sea de quien sea la mayor parte de *culpa*, si un alumno atento tiene un buen profesor que le enseña un objetivo de la manera más perfecta y clara, y después hace ejercicios y practica lo enseñado, incluso en ese caso –insistimos– no estaremos seguros de que lo enseñado haya sido exactamente lo aprendido.

6.1. La distracción

Cuando en 1977 H. Dulay y M. Burt publicaron su “Remarks on Creativity in Language Acquisition”, hablaban del “filtro afectivo” –del que ya hablábamos en **1.2. La superación del miedo al error**–, un conjunto de factores que pondrían en peligro el PEA, o, como afirma S. Krashen (1982), producen un “bloqueo mental” que dificulta sensiblemente el acceso al éxito en el aprendizaje.

En efecto, quizá como elemento indisoluble del PEA, pueden considerarse utópico pretender mantener la atención o la motivación de todos los alumnos durante todo el tiempo que dure la clase. La misma existencia del error es motivo suficiente para preguntarnos por qué alguno de los estudiantes no presta la suficiente atención, del mismo modo que debemos investigar si él o sus compañeros están distraídos siempre o sólo a veces. Y, si es sólo en algunas ocasiones, también puede ser interesante saber otro tipo de datos sumamente útiles.

Esa “investigación de orden interno” deberá proporcionar información acerca de qué tipo de actividad, de ejercicio, de contenido o de objetivo, presentados bajo qué formas, en qué días, a qué horas y después o delante de qué otras actividades los estudiantes (quizá no todos) se encuentran más o menos motivados, más o menos predispuestos y, por tanto, más en el camino de avanzar a través de su interlengua hacia la L2, o, por el contrario, se trata de esos casos en los que podríamos decir que los estudiantes sólo están “de cuerpo presente”.

6.2. La interferencia

Los alumnos también cometen errores por intentar buscar la forma correcta en su propia lengua o en cualquiera otra estudiada, sea con la esperanza de que tal forma sea la misma en alguna de esas lenguas ya conocidas (materna o no), sea como único recurso ante la única posibilidad lingüística conocida.

La transferencia lingüística de la L1, o de otra L2 ya adquirida es una estrategia (cf. **7. Estrategias y corrección de errores**) que consiste en aplicar, en el sistema de la interlengua, alguna forma, concepto o estructura de la

lengua ya conocida, como si perteneciera a la lengua meta. La transferencia puede entenderse como una estrategia universal que se da al inicio del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en los que la LO presenta rasgos marcados o similares, mientras que en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante y más universal.

La transferencia es una estrategia de la que dispone el hablante para compensar la carencia de conocimiento de la LO, por lo que no se trata simplemente de la preservación automática de las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleja una selección activa y atenta por parte del aprendiz, que puede incluir diferentes procesos, como puede ser la reestructuración de reglas con cierto retraso en la secuencia de aprendizaje, transferencia de la organización tipológica, diferentes caminos de adquisición, sobreproducción de ciertos elementos e inhibición de otros, etc.

En pleno auge del Estructuralismo (cf. **2.1. El error considerado como síntoma de fracaso**) se creía de manera generalizada que aprender una lengua, materna o extranjera, era cuestión de formación de hábitos⁷. Esta práctica, aplicable a cualquier otra conducta aprendida, llegaría a ser adquirida por repetición y asimilada de modo inconsciente, hasta el punto de poder realizarla después sin necesidad de prestar mucha atención.

⁷ Se suponía que si las formas que el niño fuera produciendo poco a poco y que se parecieran a las correctas eran aplaudidas o premiadas, el niño –como, *mutatis mutandis*, el perro o el elefante en el circo– prestaría mayor atención a esas palabras y frases que, mediante las necesarias repeticiones, llevarían a la consiguiente formación de hábitos lingüísticos.

Esta interpretación conductista del aprendizaje de idiomas fue desarrollada por B. Skinner (1957) en su “Verbal Behavior”, cuya teoría, aplicada al aprendizaje de lenguas, puede resumirse básicamente en la idea de que si es cierto que una lengua es esencialmente un conjunto de “hábitos adquiridos”, entonces el problema surge cuando nosotros intentamos aprender otros nuevos, dado que los antiguos *interfieren* en los nuevos, como si aprendiéramos nuevas costumbres o maneras nuevas de hacer las cosas. Esta interferencia de la LM ha de ser eliminada en la clase al mismo tiempo que el estudiante debe aprender los nuevos hábitos, que sustituyen a los anteriores. Si esto no se produce de manera satisfactoria, nos encontramos ante el error, producido por dicha interferencia.

La visión conductista-estructuralista de B. Skinner fue criticada con virulencia por N. Chomsky (1959) en su “Review of “Verbal Behavior” by B. F. Skinner” y por otros autores, que pensaban que aprender una lengua no sólo es habituar a un ser humano a dar respuestas a unos estímulos, sino también a pensar en la lengua, en cómo funciona, y a formular hipótesis más o menos correctas, a partir de unos elementos mínimos.

En uno o en otro caso el sistema de hipótesis tendría la validez de progresivos acercamientos hasta llegar al “estado de no-corrección”, el punto en el que el nativo (o el adulto) ya no corrige al aprendiz (o al niño), señal inconfundible para el que está aprendiendo de que ya ha llegado a la forma correcta o, al menos, aceptable.

No obstante, y como afirma M. Baralo (1999), existen diferencias entre un niño que aprende su LM y un estudiante de idiomas. Y quizá la diferencia principal estribe en que en muchas clases el profesor tiene que ayudar a tantos estudiantes como sea posible para desarrollar una

competencia lingüística suficiente que los habilite para superar un examen, mientras que los niños no tienen que aprobar nada más que el *examen* de ser aceptados lingüísticamente por su familia aunque ya son considerados miembros de la comunidad hablante en la que crecen. Siendo así, el asunto es que el niño aprende desde cero, mientras que el estudiante debe *liberarse* de los conocimientos de su LM (o de otras lenguas ya aprendidas), sin que aparentemente exista ninguna técnica para poder unificar, clasificar y resolver los problemas producidos por esos conocimientos de otras lenguas.

En los años 50 y 60, la interferencia era considerada decisiva y negativa en el PEA. Consecuentemente, se pensaba que si se podía conocer perfectamente la L1 de un estudiante y *contrastarla* con la L2 que pretendía estudiar, seríamos capaces de predecir los errores que cometería. Esta teoría era el fundamento del Análisis Contrastivo que, como ya hemos visto, no resultó lo efectivo que se esperaba, sobre todo por dos razones: (a) no se confirmaban las predicciones, y (b) como afirmaba H. Wode, podría haber más problemas en los puntos parecidos que en los diferentes:

Habrá interferencia sólo si la L1 y la L2 tienen estructuras que confluyan en alguna medida de semejanza decisiva, es decir, si se confía en el conocimiento previo de la L1.

Algunos autores como J. Norrish (1983) son partidarios de que la mejor solución para evitar estos problemas es la de re-enseñar una estructura, una palabra, una expresión ya dadas, de manera que el estudiante pueda ver ese ítem desde el mayor número posible de perspectivas. Lógicamente, será fundamental que, una vez

re-aprendida, el estudiante tenga la oportunidad de usar el ítem en contexto y situación apropiados.

Aunque son innumerables los casos encontrados en la práctica docente diaria, citamos aquí sólo dos ejemplos de transferencia:

En el caso de dos idiomas como son el español y el portugués, dos lenguas entre las que media una distancia interlingüística sólo aparentemente escasa, los casos de interferencia son sensiblemente más abundantes. A modo de muestra, analicemos este ejemplo, producido por un estudiante brasileño.

{13}

**Me gusta mucho estarmos juntos.*

El error por transferencia de esta muestra debe su origen a la existencia, como sabemos, en portugués del llamado *infinitivo pessoal* o *conjugado*, caracterizado por la posibilidad de poder flexionarse, para marcar el sujeto de la frase y evitar la ambigüedad, dar énfasis, o, en oraciones condicionales, aparecer donde el español usa el presente. Parece evidente que el estudiante ha sufrido una interferencia del sistema sintáctico de su LM, que es la que le ha llevado al error.

Veamos este nuevo ejemplo del portugués:

{14}

**Mañana iré Ø apresentar⁸...;*

⁸ Debe observarse que, aunque los diccionarios recojan la forma *presentar*, *apresentação*, etc., siempre remiten a *apresentar*, *apresentação*, etc., por lo que no estamos ante un caso de aglutinación de preposición sino, simplemente, de omisión de ella por las razones expuestas.

Nuevamente se aprecia una interferencia, en este caso doble, visualizada en esa ausencia de la preposición “a” en la locución “ir + a + Infinitivo”, ausente en portugués, al tiempo que la misma causa ocasiona la elección del verbo “apresentar”, inexistente en español. Curiosamente, si la secuencia fuera oral sonaría muy parecida al español *mañana iré a presentar...*, aunque su forma escrita revela la existencia no sólo de uno, sino de dos errores.

En los últimos años, el interés de los estudios ha continuado dirigido hacia la *interferencia*, pero no a la transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como el mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2 .

6.3. *La traducción*

La tercera sugerencia apuntada como posible causa general del error en el estudiante es también una de las más frecuentes. Se trataría del repetido procedimiento de la traducción palabra por palabra, tanto de expresiones idiomáticas como de locuciones y giros existentes en la L1 del estudiante, lo cual suele producir auténticos errores de éstos que provocan el coloquial adjetivo de “garrafales”, es decir de tal grado de desviación de la norma que pueden impedir la comunicación, o peor aún, producirla deturpada en exceso y por tanto ineficaz de todo punto.

Recordemos dos ejemplos clásicos de lo afirmado, tomados ambos del “spanglish”, muestra máxima de la mutua y constante traducción⁹.

⁹ Como sugerencia, y para ser coherentes con el concepto, ya deberíamos decidirnos a decir *espanglis* o *espanglisch*, para que al menos una de las dos partes de la palabra fuera en español.

Forma parte del acervo de errores clásicos entre los profesores y – en determinadas circunstancias – a veces puede oírse entre personas hispanohablantes encargadas del servicio doméstico de algunos hogares norteamericanos la frase

{15}

**Tengo que vacunar la carpeta,*

como si el portafolios necesitara ser inmunizado contra alguna epidemia. Ese carácter de “garrafal”, si puede transmitirse así la magnitud del error, radica en que, como es sabido, no se trata de ninguna campaña sanitaria, sino de ‘pasar la aspiradora a la alfombra’, habida cuenta de que para referirse a la acción descrita, en el inglés de muchas partes del mundo se usa el verbo *to vacuum* (por la capacidad de hacer el *vacío* para aspirar el aire), mientras que *carpet* es, según las zonas, ‘alfombra’ o ‘moqueta’, por lo que es fácilmente comprobable el efecto de la traducción literal y errónea.

Triste pero igualmente famoso se hizo el titular de un periódico hispano aparecido años atrás en Chicago en el que se hacía referencia a la comisión de un delito con estas palabras:

{16}

**Tinagera rapeada.*

De lo que el autor del titular quería informar era de que una adolescente había sido violada, para lo cual, antes de intentar “traducirlo”, tendría que haber escrito *Teenager raped*.

Debe observarse que, pese a las similitudes de ambos ejemplos, existe una clara diferencia entre ellos, y un grado

diferente de gravedad, mayor en el caso de {15}, dado que éste, por darse la circunstancia de contar con sus correspondientes correlatos en español, produce más error que {16}, por la sencilla razón de que este segundo ejemplo no puede establecer comunicación, como si se tratara – como de hecho podría afirmarse– de una frase en un idioma diferente. Aun siendo ambos errores de traducción, es cierto que lo es más la primera: la segunda no tiene validez como producción, es decir, no existe.

La distinción entre *interferencia* y *traducción de la L1* como causa de error es realmente muy sutil. La preferencia por el término “interferencia” debe darse cuando de lo que se trata es de referirnos a un proceso que se produce casi totalmente inconsciente en la mente del estudiante, frente al de “traducción”, que parece requerir más la intención de éste y ser estrategia voluntaria.

6.4. Errores por hipergeneralización

6.4.a. La *intraferencia*

Otras vías de explicación de los errores fueron el de H. V. George en 1972 y el de J. Richards en 1974, en lo que ellos llamaban “reducción por redundancia” (“redundancy reduction”) o “hipergeneralización”, respectivamente, y que ya en anteriores ocasiones (J. A. Torijano, 2003), nosotros hemos optado por denominar *intraferencia*.

El concepto de *intraferencia* puede definirse como la transferencia negativa que produce una L2 en un aprendiz de esa lengua, es decir, que el estudiante, basándose en su propia experiencia de la lengua que aprende, construye una estructura incorrecta.

El estudiante está sujeto a la interferencia de su propia lengua o de otra previamente conocida, pero, en su intento

por acercarse al modelo de la L2, acepta como posibles las formas y usos ya estudiados en ésta y deduce que puede obrar de la misma forma. Podría decirse que la intraferencia es el mecanismo interno que sustituye a la interferencia cuando las diferencias con la L1 no favorecen ésta.

Es especialmente visible esta causa de error en determinadas dificultades morfológicas de diversa índole, como la atribución de género a sustantivos y adjetivos, las formas verbales irregulares y otros muchos, en un proceso que no tiene por qué ser directamente proporcional al conocimiento de la L2, dado que, para determinados niveles intermedios (y superiores en muchos casos), a mayor conocimiento de la LO, mayores posibilidades hay de *intraferencia*.

Por su interés para aquellos profesores de estudiantes lusohablantes de español como L2, y dadas las especiales circunstancias que caracterizan a ambas lenguas, dedicamos unas reflexiones a un error producido por *intraferencia* de forma muy especial por dichos aprendices. Se trata del problema de la diptongación por *intraferencia*.

Recordemos que una de las principales diferencias morfológicas entre ambos idiomas es que, a diferencia del español, en aquél no diptonga la *o* ni la *e* breves tónicas en latín (*porta* frente a *puerta*, *terra* frente a *tierra*), y es, por su frecuencia, una de las primeras diferencias que detectan los estudiantes lusófonos de español y viceversa.

Una vez conocido este hecho, los estudiantes de español que tengan el portugués como LM aplican de forma hipergeneralizada la diptongación española, también en aquellos casos en que no deben hacerlo. Son muy populares los casos de los aprendices lusohablantes de español que piden **una cueca-cuela* en un bar o tardan **dos bueras* en hacer algo, y forman parte del acervo de frases

anecdóticas de la enseñanza de estos dos idiomas frases del tipo **la buela rompió el cristal*, que leída de forma espontánea parece acusar a la anciana de la rotura del vidrio, en lugar de ser la *bola* (diptongada en exceso por *intraferencia*) la causante del destrozo de la ventana.

Estos errores destacan porque en los contenidos pedagógicos de los cursos al uso no entra ni debe entrar el estudio de las vocales medias breves tónicas del latín. Quizá en niveles de perfeccionamiento serían útiles referencias a la evolución del español y entonces informar sobre la longitud en latín de la *o* de *coca*, de *hora*, de *cola* y de *bola*, aunque en los niveles más altos esto ya sea menos necesario.

6.5. Errores inducidos por los materiales

Lo que concede carta de naturaleza a la *intraferencia* pueden ser factores concretos como la forma, el orden en el que el estudiante recibe cada uno de los ítems de la LO, por parte del profesor o del libro de texto, o, más exactamente, por los ejercicios reales que el estudiante tiene que completar de forma sistemática y quizá no siempre eficaz.

En efecto, vinculados estrechamente al problema de la interferencia, constituyen un tipo especial de error los producidos por los materiales, de entre los que destacamos los ocasionados por la ignorancia de las restricciones de la regla, es decir, las excepciones, lo cual no deja de ser un tipo de hipergeneralización involuntaria, como ilustra el ejemplo siguiente:

{17a}

No me gusta **que estudie cada día.*

Se trata de un error oculto si se elimina el contexto en el que se produjo. Sin embargo, situando la frase en la

cadena discursiva a la que pertenece, se descubre que lo que sucede es que la secuencia es incorrecta porque el autor estaba hablando de sí mismo, es decir, en primera persona, ignorando la única excepción de las completivas respecto a la igualdad de personas en ambas partes de la frase, ocasión en que se hace obligatorio el infinitivo.

La frase producida se entiende mejor así:

{17b}

*[A MÍ] *No me gusta **que** [YO] estudie cada día.*

La falta de aplicación de una restricción produce estos errores y es especialmente interesante por la cuestión del contexto del error.

El problema que nos surge al utilizar ítems artificiales –materiales creados *ad hoc*– es precisamente que, dado que aportan datos que el estudiante usará para formar sus hipótesis, pueden llevarlo al error en sus conclusiones, como puede ocurrir con ejercicios de este tipo:

- c. la propia metodología, cuando se obliga al estudiante a producir estructuras para las que no está preparado, o se le asignan tareas mal diseñadas; etc.
- d. la falta de adecuación de los materiales didácticos.

Al hilo de este tipo de problema, nos parece interesante resaltar la importancia de lo que proponemos denominar *errores temáticos*, estrechamente relacionados con estos *errores inducidos por los materiales*, de cuya existencia debe responder –más aun que en otros casos– la parte docente o programadora / creadora de soportes didácticos. Son desviaciones que deben su existencia, entre otras causas, al *tema* del que tratan los materiales, lo cual parece comprobarse por el hecho de que muchos de los errores de los estudiantes no vuelvan a aparecer en contextos con temas diferentes.

Como muestra detectada en un examen que debería llevar a los creadores a un pequeño ejercicio de autocritica, citemos la existencia de unas instrucciones de la prueba en el que se planteaba una situación para desarrollar una producción escrita.

La situación era la siguiente:

SITUACIÓN:
<i>Un familiar suyo le ha ofrecido a usted un trabajo que, por una causa importante, no puede aceptar. Escriba a su amigo una carta en la que:</i>
<ul style="list-style-type: none">• Le agradezca que le ofreciera el trabajo.• Explique las razones por las que no puede aceptarlo.• Le proponga una cita para hablar personalmente del asunto

Figura 2

En un buen número de redacciones se encontró que la primera pauta (el subrayado es nuestro), era la responsable de un error. Éstas son sólo dos de esas muestras:

{30b}

1 *Querido José,*
2 *Te escribo esta carta para darte las gracias por el trabajo que me has*
3 *propuesto en tu empresa. Tu propuesta me agradece mucho pero no puedo*
4 *aceptarla. [...]*

{30c}

1 *Querido Juan,*
2 *¡hola! ¿Cómo estás? Yo muy bien, aunque estoy un poco cansada.*
3 *Te escribo para responder a tu propuesta de trabajo. **Los** siento*
4 *muchísimo, pero tengo que **rechazar**Ø: aunque tu propuesta me*
5 *agradeció mucho, no puedo aceptar porque tengo algunos problemas. [...]*
6

Los estudiantes se vieron en la tesitura de dudar entre el verbo *agradecer* y el verbo *agradar*, quizá por una falta de interiorización plena. El hecho se vio complicado por la polisemia de referencia del pronombre *le*, que agravó la duda, de forma que los estudiantes (a quienes aquí se los llama de usted y, por tanto, el pronombre átono para cada uno es *le*), en lugar de entender que tenían que *agradecerle* al amigo la oferta de trabajo, entendieron que tenían que decir cuánto les *agradaba* el ofrecimiento.

Debe tenerse presente que la aparición de una forma en un material didáctico cualquiera es considerada de prestigio, como ocurre con lo que dice el profesor en clase

y, en cierta medida, lo que el estudiante observa en una ciudad donde se hable la L2 que él está estudiando. Sirva como reflexión a los errores que nosotros mismos ayudamos a producir.

7. Estrategias y corrección de errores.

7.1. Las estrategias del aprendizaje

Expuestas algunas de las causas más comunes del error dedicamos nuestra atención al punto de vista del aprendiz, a través de un concepto basado en el principio de acción-reacción, porque creemos que una buena parte de los errores cometidos por los alumnos se debe, precisamente, a su intento de evitarlos. Tales intentos han recibido diferentes nombres, aunque se ha impuesto el de *estrategias*, de las que hablamos a continuación para desglosar aquéllas de mayor relevancia, y observaremos que los mismos mecanismos pueden considerarse tanto estrategias como causas directas del error, como acabamos de ver.

Se denomina *estrategia* a la operación que efectúa, de forma más o menos consciente, un aprendiz de una lengua en el proceso interno de asimilar datos disponibles y ponerlos en práctica en ausencia de las formas adecuadas para la construcción de un enunciado específico en la L2.

Por lo general, aunque no sólo, el estudiante emplea formas de su LM y de este modo intenta suplir sus necesidades de comunicación. Como queda apuntado, para S. Corder el estudio de los errores de un estudiante y, por tanto, de la descripción de su interlengua, es una inestimable fuente de información acerca de “cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o

procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua”.¹⁰

Obviamente, esta constante interrelación no puede sino ser beneficiosa para cualquier profesor que pretenda acercarse al punto de vista lingüístico de sus estudiantes.

7.1.a. Estrategias de aprendizaje

De entre los diversos intentos de clasificar las estrategias, destaca especialmente la que establece R. Ellis (1985), para quien podemos hablar de estrategias *sociales* y estrategias *cognitivas*: las primeras controlan la capacidad de interacción, mientras que las segundas están orientadas propiamente hacia el aprendizaje y el uso de nuevos conocimientos.

Éstas, a su vez, pueden subdividirse en pequeñas categorías, pero con S. Fernández (1997) nos centraremos en las estrategias *de aprendizaje y comunicación*.

En cuanto a su mecanismo, digamos que en los estadios iniciales del aprendizaje el hablante hace uso de la

¹⁰ Se produce un circuito esclarecedor porque conocer el estado del aprendizaje de la LO en el estudiante, es decir, su *dialecto idiosincrásico*, nos permitiría descubrir sus estrategias y éstas nos hablarían de cómo aprende lo que nosotros tratamos de enseñarle.

A este respecto, resulta curioso comprobar cómo, entre profesores con muchos años de dedicación, se produce un progresivo intercambio lingüístico sumamente enriquecedor: mientras los profesores enseñan la LO, el prolongado contacto con estudiantes de ciertas nacionalidades favorece, como una más o menos voluntaria contraprestación, el aprendizaje del profesor de cierto nivel de lengua de esos estudiantes. Esquemáticamente, pues, se produciría el siguiente proceso de retroalimentación:



memorización para aprender frases hechas o fórmulas que le faciliten la comunicación, para pasar posteriormente a una etapa de lenguaje creativo donde él realiza combinaciones progresivamente y comienza a elaborar sus propias producciones.

Las estrategias *cognitivas* son las que dan como resultado las construcciones creativas basadas en reglas y procesos de organización que regulan el aprendizaje de las segundas lenguas. La importancia del conocimiento de estos mecanismos radica en que puede acercarnos a descubrir algo más del proceso de aprendizaje de una lengua.

Los mecanismos capaces de producir secuencias nuevas se escalonan, según R. Ellis y otros autores, como C. Faerch y G. Kasper, en los siguientes procesos:

- a. formación de hipótesis,
- b. verificación de esas hipótesis y
- c. automatización posterior a través de la práctica funcional y formal.

Una vez formuladas las hipótesis, el aprendiz trata de verificarlas, también por varias vías diferentes:

1. De forma *receptiva*, comparando sus hipótesis con los datos que conoce de la L2;
2. De forma *productiva*, arriesgándose a hablar y valorando su corrección o adecuación según la reacción del interlocutor;
3. De forma *lingüística*, consultando a las personas nativas o en diccionarios, gramáticas y otras fuentes de información;
4. De forma *interactiva*, negociando la eficacia de su producción con el interlocutor.

7.1.b. Estrategias de comunicación

Cuando el hablante necesita solucionar alguna dificultad de comunicación, suele recurrir a estrategias de *comunicación* y elegir entre estas posibilidades:

1. evitar el riesgo de error o incomunicación, o
2. enfrentarse a él y arriesgarse.

En 1. estamos ante una estrategia de *reducción* por la que el hablante opta por la renuencia, desde el abandono del mensaje a la reducción o modificación de su contenido, pasando por dejar las frases inconclusas, o evitar estructuras particularmente difíciles.

En 2. el hablante se siente capacitado para solicitar o no ayuda a su interlocutor con preguntas más o menos directas, por lo que estas estrategias, llamadas de *consecución*, se dividen en *cooperativas* o *no cooperativas*.

De éstas existen las de tipo *no verbal* como gestos, dibujos, etc. y las *lingüísticas* (*interlingüales* e *intralingüales*), que reflejan más directamente los errores y son las más difíciles de diferenciar de las estrategias de aprendizaje.

En la práctica es difícil la distinción entre algunos de estos tipos y subtipos de estrategias, especialmente en lo que se refiere a las estrategias de *aprendizaje* y *comunicación*, dado que para ambos tipos los mecanismos son los mismos: hipergeneralizaciones, interferencias, simplificaciones, etc. La diferencia radicaría en que en el primer caso se utilizan para *aprender*, para desarrollar la competencia de la IL, y en el segundo, para resolver un problema inmediato de *comunicación*. El aprendiz descubre que puede verificar sus hipótesis en la nueva lengua mediante la interacción comunicativa, proceso que forma parte del aprendizaje.

Los informes sobre la interlengua, colectiva o individual, deberían interpretarse con dos diferentes propósitos: el de investigar las estrategias *comunicativas* usadas por los estudiantes para expresar lo que ellos quieren decir en la L2, y el de poder establecer una serie de puntos para el posterior trabajo de corrección.

Investigar las estrategias *comunicativas* debe entenderse como la necesidad de examinar la interlengua, la lengua que usan los aprendices, objetivo que pueden cumplir evitando ciertas estructuras o ciertas palabras o utilizando más elementos de los necesarios, es decir, perífrasis. Pero también pueden ser capaces de transmitir sus pensamientos haciendo uso de la lengua o lenguas conocidas por el estudiante, con la seguridad de que saben qué están transmitiendo, aunque no sepan si en la L2 eso es correcto o no, o simplemente si existe o no.

7.2. Estrategias en el aula

Como en todo proceso humano en que intervenga más de un elemento, también en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es fundamental que cada parte cumpla la función asignada, como única forma de asegurarse el éxito de la tarea. Tanto es así que, desde hace bastante tiempo, nos referimos a él haciendo referencia expresa de las dos partes esenciales que lo forman: proceso de *enseñanza* y *aprendizaje*.

Sin embargo, sucede que el proceso de necesaria retroalimentación mutua que debería producirse entre alumno y profesor se ve interrumpido o deteriorado fundamentalmente por dos agentes, que deben situarse en el mismo nivel de gravedad:

- la incapacidad del profesor para transmitir lo que sabe, y
- la incapacidad del estudiante para asimilar lo que se le enseña.

Una vez expuestas las *estrategias lingüísticas* de los aprendices, de escasos resultados en muchas ocasiones, analicemos también qué estrategias deberían ponerse en

práctica en el aula. La necesidad de afrontar esta tarea ha llevado a muchos investigadores como J. Nisbet y J. Shucksmith (1986) a dedicar diferentes estudios a estos procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades del estudiante. Aunque debe considerarse lógico que haya diferencias –hasta personales– tanto entre las estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos de caracteres diferentes como entre las usadas por los diferentes profesores, podríamos citar algunos grupos de posibles estrategias que podrían llevarse a cabo, agrupadas de la siguiente manera:

1. Estrategias de *preparación* del proceso
2. Estrategias de *funcionamiento* del proceso, y
3. Estrategias de *control* del proceso.

1. Deberían incluirse todas las tareas necesarias conducentes al conocimiento de la realidad, características e intereses de estudiantes, a fin de poder conjugar las exigencias académicas con las necesidades del educando.

2. Las estrategias de *funcionamiento*, como núcleo central del proceso, deben estar encaminadas a la transmisión en el aprendiz de un sentimiento de autoestima, de capacidad de mejorar, independientemente de las demandas académicas, de disfrutar con el aprendizaje, de ser responsable de su parte del *contrato* en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, de ser capaz de *hacer cosas* con lo que aprende, aún de cometer errores, que son la muestra de que el proceso está en marcha.

Estas segundas estrategias han de incluir las estrategias técnicas de *recepción, comprensión e interiorización* de lo enseñado. Para ello es necesario tiempo y voluntad para *apropiarse*, es decir, para sentir

propia aquella parte del contenido lingüístico que minutos antes le era desconocida, *ajena*.

3. El último grupo está formado no sólo por el *control* académico de lo que se ha enseñando y hay que verter en una prueba, en un examen, o en cualquier otra forma de evaluación final. Lo realmente importante es el control diario, el seguimiento continuo, la *monitorización* de la que habla S. Krashen (1977), mediante la utilización continua en una práctica permanente, cualquiera que sea la forma que adopte. Los exámenes deberían ser meros *cierres de etapas* para querer seguir adelante, siempre que la valoración sea positiva. En caso contrario, el profesor deberá asumir la revisión y control de errores como algo inherente, tratando siempre de descubrir dónde está la causa de un cierre de etapa poco satisfactorio y aplicando mayores esfuerzos o *refuerzos* en la parte más débil, siempre que los corsés de las programaciones no lo obliguen a abandonar lo iniciado por las exigencias de un programa, demasiadas veces muy alejado de la realidad del aula.

8. La corrección de errores

La premisa fundamental es imponernos la *obligación* de superar la fase de *tachar* los errores y aún de limitarnos a dar la forma o el uso correctos. Llegar hasta ahí es hacerlo sólo a la mitad, porque corregir es solucionar un problema, es operar de forma eficiente, del mismo modo en que una radiografía de la espalda sólo nos diagnostica una escoliosis, sin que podamos esperar que los rayos X *corrijan* la desviación de la columna, objetivo para el que existen dos posibles métodos: el más directo, la cirugía, y el más lento y no siempre efectivo, la rehabilitación. La aplicación del símil a la corrección de errores en la enseñanza de una L2 no necesita más explicación.

Se ha debatido mucho (J. Edge, 1989) sobre la conveniencia o inconveniencia de la corrección, de sus circunstancias, de la frecuencia de la intervención del profesor, por ejemplo en una exposición oral en la clase, de la repetición de la forma correcta, etc. Y, aunque hay voces discrepantes muy dogmáticas, lo más eficaz –que es el objetivo– es adecuarse a la realidad de la clase, de la personalidad del alumno, del tipo de error que comete, de la frecuencia con que lo hace, etc., de tal forma que el alumno sea consciente de su capacidad: que no piense que ésta es nula porque recibe una corrección cada dos palabras, pero que tampoco se considere acreedor al nivel del nativo porque el profesor no le haya hecho notar ninguna de sus desviaciones.

Es fundamental diferenciar el error cometido en la Producción Oral del detectado en la Producción Escrita, dado que sus características de aparición, permanencia y tratamiento son diferentes. De forma general, los errores orales, por el hecho de no quedar reflejados como los escritos, parecen más leves o *locales*, merecedores de menor atención. Sin embargo, este carácter de efímero y esta generalizada menor atención son la causa de un problema de frecuencia, de repetición y hasta de fosilización mayor que los de las expresiones escritas, generalmente por la inconsciencia del estudiante al hablar, que se convierte en mayor cuidado al escribir¹¹.

¹¹ Una grabación de audio, como medio de registro de errores orales, puede *camuflarse* o hacerse lúdica si transformamos la clase, por ejemplo, en un “improvisado” estudio de radio. La grabación dará, además, mayor autonomía al estudiante, tanto para poder autocorregirse como por sentir que nadie lo interrumpe permanentemente mientras habla, al tiempo que facilita la fluidez si puede ensayar medianamente sus intervenciones.

9. Una práctica

Analicemos esta frase, producida por un estudiante lusohablante de nivel avanzado:

**Talvez encuentres uma manera de comernos juntos.*

y tratemos de considerar qué mecanismos ha utilizado para llegar a la producción de la secuencia y cuál puede ser la causa del error.

La secuencia, teñida de falsas y apasionadas connotaciones, no es sino un ejemplo de error por interferencia de la LM del aprendiz lusófono, brasileño en este caso, en la LO. Y en este punto debemos recordar uno de los problemas que deben preocupar al profesor de segundas lenguas cuando se enfrenta a una de las principales causas del error como es la interferencia. Si el estudiante aplica hábitos de su LM en la que aprende, la cuestión es ¿cómo puedo saber qué estructura de su idioma es la que subyace en este error? La respuesta es sencilla: como ya preconizaba S. Corder, acercándose, en la medida de lo posible, a la realidad de su idioma y tratar de descubrir el origen de los errores cuando éstos se deban a una interferencia, a cuyo diagnóstico puede ayudarnos la comparación de errores entre estudiantes de la misma LM, en caso de tener una clase heterogénea.

Las posibilidades de explotación son muchas, y no deben descartarse actividades más sencillas, como grabar mensajes simulando un contestador telefónico, un buzón de voz, hacer una “etiqueta sonora” para solicitar un trabajo, etc. Y el objetivo será siempre el mismo: ayudar al estudiante a enfrentarse con su propia interlengua y facilitar así su corrección o su autocorrección.

En el caso que nos ocupa, una mínima aproximación al portugués nos revela la existencia de uno de los problemas, del nivel morfosintáctico, más significado entre el español y el portugués, como es la existencia en esta lengua del llamado *infinitivo pessoal* (personal) o *conjugado*, al que ya nos referíamos en **6.2. La interferencia**, en {15}.

Este infinitivo representa la característica más peculiar del sistema verbal portugués –signo de identidad frente a todas las demás lenguas romances existentes–, cuya característica más definitoria consiste en la capacidad de admitir flexión (por lo que también recibe el nombre de *infinitivo flexionado*), es decir, desinencias numero-personales, que se añaden a la forma invariable del infinitivo: *amar, amares, amar, amarmos, amardes, amarem*.

Es el componente morfosintáctico más diferenciador entre ambos sistemas, quizá el mayor generador de problemas del paradigma verbal, por lo que nuestra sugerencia de tratar de aproximarse a la LM de nuestros estudiantes cobra más énfasis cuando podemos intuir que la causa de los errores de un estudiante lusófono puede ser este infinitivo conjugado.

A modo de ejemplo, éstas podrían ser las posibles traducciones para dos frases con este infinitivo:

Ele nos convidou para conhecermos seus pais
-> *Nos ha invitado para que conozcamos a sus padres.*

Se fosse possível recomeçarmos...
-> *Si fuera posible volver a empezar/que volviéramos a empezar...*

En casos como éste, se intensifica el dilema entre la

corrección de los errores frente al fomento de la comunicatividad. Es decir, que pese a que se produzca la esperada comunicación, el aprendiz de niveles altos podría considerar correcta y darse por satisfecho al producir la secuencia considerara errónea de nuestro ejercicio (***Talvez** encuentres una manera de **comernos** juntos), evidente reflejo de un hábito perteneciente a su LM, formulado del siguiente modo:

*Talvez você ache uma maneira de **comernos** juntos.*

Por otra parte, la secuencia producida por el estudiante se enfrenta –además de los errores meramente morfosintácticos– a un problema de rechazo desde lo que podríamos llamar la *preceptiva pragmática* o la aceptación social: la secuencia dirigida, por ejemplo, por un compañero de trabajo a otro sin que haya mediado entre ellos mucha relación previa podría sonar ofensiva o agresiva y, en definitiva, considerarse no aceptada. Y aunque, como decimos, es cierto que el autor estaría *comunicando*, no es necesario extenderse más en por qué su secuencia –y él– sería considerada *diferente* del discurso de un nativo, es decir, no coincidente plenamente con una esperada

*A lo mejor encuentras una forma de **que comamos** juntos.*

10. Reflexiones finales y Actuaciones

Dedicamos estas últimas páginas a compartir con el lector algunas de las reflexiones y actuaciones puestas en práctica en diferentes situaciones didácticas, con el objetivo de poder convivir con los errores y obtener de ellos todo lo que tienen de positivo.

Nada de lo que puede considerarse teoría debe tomarse literalmente, sino con la flexibilidad que cada situación exige, porque cada profesor, cada clase y cada estudiante es un mundo en sí mismo, por lo que pretender dogmatizar es absurdo y hasta negativo.

Son muchos los autores (J. M. Liceras, 1991, I. Santos, 1993, A. Balbino, 1999, L. Romero, 2000) que han sintetizado las posibles actuaciones o las técnicas preventivas /correctoras de los errores que, a modo de decálogo o vademécum, puedan consultarse en un momento de duda.

Si pudieran resumirse, éste podría ser un intento de ello, basado en los dos principios básicos de la *reflexión* y la *ejercitación*, que consideramos una buena guía de caminantes. Éstas serían algunas de las actuaciones sugeridas:

1. hacer partícipe al estudiante de su error, registrando (escritas o grabadas) las producciones con desviaciones, para que el aprendiz o sus compañeros reconozcan las formas erróneas.
2. llevar un registro de errores comparativo para – idealmente– poder mostrar a la clase su reducción con la evolución del curso o, por el contrario, las recaídas y fosilizaciones;
3. hacer más hincapié en aquellos errores que afectan al significado, incluso el pragmático o socio-lingüístico, que a la forma en niveles bajos o intermedios, pero evitar determinados errores formales en niveles avanzados;
4. polarizar la atención en los errores debidos a la LM, siempre que la homogeneidad lingüística de los grupos lo permita;
5. esforzarse en la búsqueda de métodos imaginativos de corrección: falsa sordera imaginativa; revisión de lo ya corregido; compraventa o subasta de errores; concursos; etc.

6. desdramatizar el problema de los errores aunque sin reducirlos a mera anécdota: el estudiante debe poder comunicarse, pero también aprobar exámenes, y no sólo los de nuestra clase: política de *mano izquierda y mano derecha*.

Debemos concluir en este punto con la idea de que la importancia de la comunicatividad no es incompatible, en absoluto, con la convicción de la necesidad de la corrección. No se trata de corregir por el mero hecho de oír o leer la forma correcta sin otro objetivo, pues la simple corrección de los errores es inútil en sí misma. Creemos que el profesor –o la dirección académica de cada centro– debería incluir una moderada serie de tiempos de corrección que genere en el estudiante la doble sensación de avanzar y de hacerlo de forma controlada, porque la idea básica que ha de gobernar la nave de la clase debería ser la de *corregir para avanzar*.

Bibliografía

- ADJÉMIAN, CH. “La spécificité de l’interlangue et l’idéalisatión des langues secondes”. En GUÉRON, J. Y SOWLEY, S. (eds.): *Grammaire transformationnelle: Théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII, 1982. [Versión española: LICERAS, J. M. (ed.): “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas”].
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibros, Cuadernos de Didáctica del Español /LE, 1999.
- BURT, M. K.; KIPARSKY, C. *The Gooficon: A Repair Manual of English*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972.

CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Graó, 1993.

CHOMSKY, N. "Review of 'Verbal Behavior' by B. F. Skinner", *Language* 35: 26-58, 1959.

_____. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts, M.I.T. Press, 1965 [Versión española: Introducción, versión, notas y apéndice de C. P. Otero: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar, 1970].

_____. *Reflections on Language*. Nueva York, Pantheon Books, 1975.

CORDER, S. P. "The Significance of Learner's Errors", en *International Review of Applied Linguistics*, vol. V, 5., 1967. [Versión española: LICERAS, J. M. (ed.): "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua"].

_____. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Oxford University Press, 1981.

DE LA TORRE, S. *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española, 1993.

DULAY, H.; BURT, M. "Remarks on Creativity in Language Acquisition", en BURT, M., DULAY, H Y FINOCCHIARO, M. (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents, 1977.

DURÃO, A. B. A. D. *Análisis de errores e Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, Editora da UEL, 1999.

EBNETER, T. *Angewandte Linguistik 1 und 2. Eine Einführung*. München, Wilhelm Fink Verlag, 1976. [Versión española: MENO BLANCO, F. *Lingüística aplicada (Introducción)*. Madrid, Gredos, 1982].

EDGE, J. *Mistakes And Correction*. Essex, Longman, 1989.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1985.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa. Madrid, 1997.

GEORGE, H. V. *Common Errors In Language Learning: Insights from English*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1972.

KRASHEN, S. D. *The Monitor Model for Adult Second Language Performance*. En BURT, DULAY Y FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints of English as a Second Language*. New York, Regents C., 1977. [Versión española: LICERAS, J. M. (ed.): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las segundas lenguas”].

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.

LICERAS, J. M. (ed.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1991.

NEMSER, W.: “Approximative Systems of Foreign Language Learners”, en *International Review of Applied Linguistic, Vol. 9, N° 2*, 1971: 115-123, 1971.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. *Learning strategies*. Routledge and Kegan Paul, London, 1986. [Versión española: *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987].

NORRISH, J. *Language Learners and Their Errors*. Londres, MacMillan Publishers. (Col. *Essential Language Teaching Series*), 1983.

OLSSON, M. “The Effects of Different Types of Errors in the Communication Situation”, en SVARTVIK, J. (ed): *Errata. Papers in Error Analysis*. GWK Gleerup, Lund, 1973.

RICHARDS, J. C. “Error Analysis and Language Strategies”. *Language Sciences, 17*, 1971.

_____. (ed.) *Error Analysis and Second Language Acquisition*. Londres, Longman, 1974.

ROMERO SILVA, L. M. T. *Análisis de errores léxicos en el español de estudiantes brasileños*. Memoria del máster “Lengua y cultura españolas”, de la Universidad de Salamanca. Inédita, 2000.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis, 1993.

SELINKER, L. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistic*, X: 209:31, 1972. [Versión española: LICERAS, J.M. (ed.): "La interlengua"].

_____. *Rediscovering Interlanguage*. Longman, Londres, 1992

SKINNER, B. S.: *Verbal Behavior*. Nueva York, Appleton Century Crofts, 1957.

STEVICK, E. *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 1976.

TORIJANO, J. A. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, 2003.

_____. *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco/Libros. Madrid, 2004.

VÁZQUEZ, G.: "Hacia una valoración positiva del concepto de error", en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español, Lengua Extranjera*; Las Navas del Marqués, 25-28- IX- 1986.

_____. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 1991.

_____. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Edelsa, 1999.

WODE, H.: *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*. Tubinga, Narr, 1981.