

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA FACULTAD
DE FILOLOGÍA



GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

Trabajo de Fin de Grado

El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Autora: Sara Sáez Fajardo

Tutor: Dr. Jesús Fernández González

Salamanca. Curso 2015-2016

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

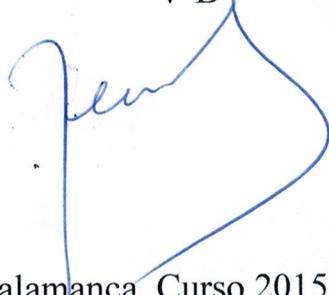
Trabajo de Fin de Grado

El error en los métodos de enseñanza
de lenguas extranjeras.

Autora: Sara Sáez Fajardo

Tutor: Dr. Jesús Fernández González

VºBº

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'J. Fernández', written over a large, stylized blue mark that resembles a checkmark or a large 'V'.

Salamanca. Curso 2015-2016

0. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
3. ANTECEDENTES EN LA CONCEPCIÓN DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE L2/LE.....	2
4. LOS TIPOS DE ERROR – CRITERIOS.....	3
4.1. Criterio lingüístico.....	4
4.2. Criterio etiológico.....	5
4.3. Criterio pedagógico.....	6
4.4. Criterio comunicativo.....	7
4.5. Criterio pragmático.....	8
4.6. Criterio cultural.....	8
5. LA INFLUENCIA DE LA L1.	9
4.1. La distancia lingüística.....	9
4.2. La interlengua: transferencias positivas / interferencias.....	10
6. LA GRAMÁTICA INTERNA DEL ALUMNO DE L2/LE.....	11
7. LA FOSILIZACIÓN - LA <i>DES</i> FOSILIZACIÓN.....	13
8. LA GRAVEDAD DEL ERROR.....	15
4.1. Jerarquización.....	15
4.2. El "no error".....	16
4.3. Estigmatización ante el error.....	16
9. MÉTODOS DE CORRECCIÓN.....	17
4.1. La corrección en la producción escrita.....	18
4.2. La corrección en la producción oral.....	18
4.3. Integración del error en el proceso de aprendizaje y las gramáticas de errores.....	19
10. APLICACIÓN PRÁCTICA: REVISIÓN DE UN ANÁLISIS DE ERRORES.....	21
11. CONCLUSIONES.....	26
BIBLIOGRAFÍA.....	28
APÉNDICES	
I CLASIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE ERROR.....	30
II GRAMÁTICA DE ERRORES.....	32

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo la revisión y comentario de diferentes perspectivas de tratamiento del fenómeno del error en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos elegido este tema por la relevancia que tiene en el campo de la metodología de la enseñanza de lenguas.

El error es una parte del aprendizaje muy reveladora del progreso del estudiante. Su estudio da pistas sobre cómo se desarrolla su proceso de adquisición de una lengua segunda o extranjera (en adelante L2/LE)... Son muchos los estudiantes que por miedo al “fracaso” (una mala concepción del error) o a la corrección pública de un profesor, han abandonado el aprendizaje de una L2/LE. Otros estudiantes son incapaces de adoptar el uso correcto de algún elemento lingüístico en la L2/LE, no importando cuánto se les corrija o se les oriente. Nuestro principal interés en la investigación de estos casos es descubrir sus causas y ver cómo se podrían solventar.

Pese a la importancia que le atribuimos al fenómeno del error, tenemos la percepción de que este no ha sido objeto de suficiente atención por los investigadores, al menos en cuanto a la enseñanza del español lengua extranjera (E/LE) se refiere. En este trabajo pretendemos presentar una muestra del estado de las investigaciones con las que contamos.

En las siguientes páginas plantearemos una clasificación de los errores en base a diferentes criterios; comentaremos la influencia de la consideración de ciertos conceptos como *interlengua*, *error fosilizado*, *gramática interna* o *no error* en el aula de E/LE; y también presentaremos diferentes propuestas de mejora en la metodología del tratamiento y corrección de los errores. No será nuestro objetivo centrarnos en los errores particulares de los aprendientes de E/LE, ni en explicaciones gramaticales para facilitarles la elusión de los mismos; no obstante, y como puede resultar comprensible, sí partiremos de ejemplos del español para explicar los conceptos que aquí se tratarán. Tras la exposición teórica del tema se llevará a cabo una aplicación práctica sobre un texto facilitado por mi tutor para este trabajo final de grado: una corrección de la producción oral de una alumna inglesa, participante del programa Erasmus en la Universidad de Salamanca.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el estudio del error en la metodología de enseñanza de L2/LE hemos comprobado que la bibliografía está poco actualizada y que no presenta grandes innovaciones entre los distintos títulos. Así por ejemplo, el artículo de Sonsoles Fernández (2012) incluye solo bibliografía hasta el 2000. En ocasiones encontramos artículos de poca extensión poco originales más allá de la clasificación de los tipos de error, la definición de interlengua o error fosilizado. Tampoco hemos visto propuestas de ejercicios convincentes para corregir errores fosilizados, ni tampoco explicaciones “científicas” sobre la causa de dichos errores.

Por otro lado es interesante señalar que la mayoría de los análisis de errores encontrados están basados en géneros escritos, mientras que los estudios de los distintos errores orales y comunicativos apenas se encuentran. Graciela Vázquez (1999:45) nos habla de los errores comunicativos, pero no desarrolla el concepto. La mayor parte de los estudios revisados se concentran en los aspectos morfosintácticos, y en menor medida, en los aspectos léxicos y fonético-fonológicos, prestando una mínima o nula atención a los errores de tipo pragmático o discursivo.

3. ANTECEDENTES EN LA CONCEPCIÓN DEL ERROR EN LA ENSEÑANZA DE L2/LE

Graciela Vázquez (1999:23) refleja cronológicamente la evolución de las diversas perspectivas en los estudios sobre la metodología de la enseñanza de L2/LE al respecto del fenómeno del error.

Su estudio pone de manifiesto que entre los años 60 y 70 triunfaban las teorías contrastivas, es decir, se pensaba que las estructuras más semejantes entre L1 y L2/LE nunca causarían problemas, por lo que había que concentrarse en las diferencias, ya que ayudarían a predecir los posibles errores del aprendiz de una L2/LE. Además, el error se entendía como un fenómeno que debía eliminarse lo antes posible. Un buen aprendizaje estaría libre de errores, ayudado de un control minucioso del profesor, la memorización y repetición de diálogos, y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras. El alumno se mantendría pasivo, no invitándosele a interactuar por miedo a que cometiera errores. Se buscaba la precisión gramatical ante todo.

Entre finales de los 70 y el final de los 80 surge el concepto de *interlengua*¹ y, junto a él, se ponen de manifiesto dos problemas fundamentales del Análisis Contrastivo. Por una parte, no se daban todos los errores que predecían los análisis contrastivos de lenguas, y por otra, muchos de los errores que aparecían no encontraban su explicación en esos análisis (no se debían a la interferencia de la L1). De ahí que surja la teoría del Análisis de Errores, la cual se presentaba como una postura alternativa al Análisis Contrastivo. No obstante, acabaría predominando una actitud menos excluyente, que reconocía las ventajas de uno y otro tipo de análisis.

A partir de 1970 y 1980 se ha presenciado un cambio de perspectiva: el surgimiento de enfoques y métodos de enseñanza en los que se fomenta la exploración de la lengua, la asunción de riesgos y se aceptan los errores como signos de aprendizaje y no de fracaso (Richards, Rodgers, 1986:110). Es la época de los enfoques comunicativos. Apuntan a la fluidez y aceptan los errores como reflejo de una formulación de hipótesis con su correspondiente resultado (correcto o no) al respecto de las reglas de la L2/LE. Por tanto, un paso necesario en el mismo aprendizaje. Enfoques que defienden la corrección de los errores solo si estos imposibilitan la comunicación.

4. LOS TIPOS DE ERROR- CRITERIOS

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el análisis del error y su aplicación a la enseñanza son de gran interés. En primer lugar, pueden suponer una guía para el profesor a la hora de saber sobre qué área lingüística debe insistir más a sus alumnos. En segundo lugar, resuelven aspectos como la jerarquización según la dificultad de los distintos elementos lingüísticos que se han de enseñar, facilitando mucho su traslado al aula. Y en tercer lugar, contribuyen a la creación y adecuación de los materiales didácticos dedicados a tratar los errores (Penadés 2003:5).

Pese a la diversidad de clasificaciones de los tipos de error, nos hemos decantado por la que realiza Graciela Vázquez en su libro *¿Errores? ¡Sin falta!* (1999:28-44), por considerarla más sencilla, clara y completa; aunque, como veremos, algunos de los criterios descritos necesitarán ser contrastados.

¹ El concepto de *interlengua*, como se desarrollará en el punto 5 de este trabajo, es el sistema lingüístico intermedio entre la L1 del hablante y su L2 o lengua meta. Es el característico de todos los hablantes que aprendan una lengua diferente a la materna, y contiene elementos provenientes de esos dos sistemas.

Esta autora clasifica los errores en base a seis criterios: el lingüístico, el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático y el cultural. No nos detendremos excesivamente en estos campos, sino que intentaremos mostrar una visión general y resumida, pero lo suficientemente ejemplificada de dichos criterios en los siguientes epígrafes.²

4.1. Criterio lingüístico. El criterio lingüístico permite distinguir los siguientes errores:

- a) El **error de adición**, que es el derivado de agregar morfemas o palabras que resultan en redundancia. Es un ejemplo el dequeísmo: *Dijeron *de que tendríamos que irnos.*
- b) El **error de omisión**, que consiste en suprimir morfemas y palabras necesarias. Por ejemplo, la omisión del artículo obligatorio precediendo al sustantivo: **Niñas quieren ir al parque;* o el caso de la *preposición cero* que precede al objeto directo de persona: *Vimos *esas personas y nos hicimos fotos con ellas.*
- c) El **error de yuxtaposición** es la unión de dos frases o dos términos léxicos sin tener en cuenta la sintaxis. Es el caso de la interrogación indirecta: *Le pregunté a mi madre cómo haces la tortilla de patatas.*
- d) El **error de falsa colocación** es la ordenación de los elementos de la frase de una manera sintagmáticamente incorrecta o poco frecuente. Pueden, así, tratarse de oraciones, si bien no gramaticalmente incorrectas, sí extrañas en un discurso normal. Por ejemplo, con las frases de gerundio: *Una camarera llamó la atención a unos clientes que se habían dejado la cartera, limpiando;* o el estilo indirecto: *Me pregunto cuándo Carlos se fue.*
- e) El **error de falsa selección** consiste en elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto (de los que no hemos visto anteriormente). Por ejemplo el uso de adverbios y adjetivos: *más – mejor* o *como – porque*. El uso pleonástico del posesivo: *Estaba tan nervioso *que se*

² Por su interés, también recogemos otras clasificaciones existentes, como las de I. Santos Gargallo (1993) y S. Fernández (1997) en el apéndice I de este trabajo.

comía sus uñas. También los casos de alternancia *ser/estar*, imperfecto frente a indefinido, o indicativo frente a subjuntivo.

4.2. Criterio etiológico

Analizando esta categoría, Vázquez (1999:33) introduce los conceptos de *interlengua*, *transferencia positiva*, y *transferencia negativa* o *interferencia* que trataremos en el siguiente capítulo. Por ahora nos interesa destacar que son conceptos que surgen a partir de la influencia de la L1 u otras lenguas conocidas en el aprendizaje de la L2/LE. De modo que aquí solo trataremos las producciones erróneas de esos fenómenos como son las siguientes:

- a) El **error interlingual** es producto de la interferencia de la L1 u otras lenguas conocidas. Hay un calco de las estructuras de otros sistemas lingüísticos a aquel que se aprende. La subclasificación de estos errores podría corresponderse perfectamente con la clasificación general, pues son muy diferentes los tipos de error que se pueden cometer debido a la influencia del conocimiento que se tiene de otra lengua. Un caso de error léxico, por ejemplo, serían los *false friends*: *?Esta mañana he aspirado la carpeta*.
- b) El **error intralingual** puede darse por una confusión en la aplicación de las reglas de la propia L2/LE. Ejemplos son la neutralización de estructuras con igual semantismo: *decidir algo* frente a *decidirse a hacer algo*; neutralización de estructuras en distribución complementaria: *Ayer vinimos todos al cine* (frente a *fuimos todos al cine*), o *Trajimos tortilla de patatas a la cena de Clara* (frente a *llevamos*). También la selección falsa de elementos a causa de la arbitrariedad del sistema, por ejemplo los errores de concordancia en **el mano*, **un problema*, **la agua*.
- c) El **error de simplificación** podría considerarse también como un subtipo de los errores intralinguales, en cuanto a que las simplificaciones que se llevan a cabo siguen cierto sentido de congruencia intralingual desde el punto de vista del hablante. Son, según Vázquez (1999:40) los casos de «regularización de elementos que se apartan de la regla general», la «neutralización de funciones sintácticas», la «fusión de campos semánticos que se encuentran en función complementaria», la «eliminación de morfemas redundantes», la «utilización de estructuras prefabricadas y de un léxico reducido pero funcional». Son en muchas ocasiones reducciones y regularizaciones de aspectos que el hablante

llega a considerar innecesarios o irrelevantes para la consecución de la comunicación. Por otro lado, otros autores también incluyen en este campo otras tácticas para eludir el error, como las paráfrasis (Espiñeira y Caneda, 1998:476).

4.3. Criterio pedagógico

Este criterio parte de la consideración de que suele darse una cierta correspondencia entre los errores que los aprendientes cometen y su nivel de aprendizaje. También influye este factor en cómo de resistente puede ser un error a la hora de ser definitivamente corregido. Atendiendo a este criterio podemos distinguir los siguientes tipos de errores:

a) **Error congruente vs. idiosincrásico.** El error congruente es aquel que produce el hablante guiado por la semejanza que una estructura pueda tener con la lengua meta, pero no es una estructura existente. Esta es una muestra del error como síntoma de aprendizaje, pues si fuera la producción de un principiante, sería un indicio de que se está familiarizando con las reglas del idioma. En el otro lado, un error idiosincrásico es una estructura que no se parece en nada a las de la lengua meta. Suelen ser estructuras tan extrañas que, al no ser comprendidas por nadie, el hablante aprende pronto a no reutilizarlas.

b) **Error transitorio vs. permanente.** Como su nombre bien indica, los errores transitorios suelen considerarse aquellos propios del nivel de aprendizaje del hablante, en cuanto este cambie de estadio desaparecerán. Por otro lado, los errores permanentes son aquellos que quedan fosilizados, volviéndose el aprendiente insensible a la corrección de los mismos (Espiñeira y Caneda, 1998:476).

c) **Error fosilizado vs. fosilizable.** El error fosilizado es aquel que reaparece una vez ya se consideraba erradicado, suele tener ciertas características especiales: una aparición sistemática, suele aparecer por interferencia de la L1 y, además, no afecta a la claridad del mensaje. Ligado a él está el error fosilizable, que es aquel vinculado al concepto de dificultad. Son, por ejemplo, las estructuras sincréticas (el *se*), polisémicas (las preposiciones), redundantes (la concordancia), con una distribución diferente (artículos), o que supongan muchas transformaciones (la forma pasiva), etc.

d) *Error individual vs. colectivo.* Se entiende por error colectivo, aquel error esperable en un hablante por pertenecer a un grupo social determinado. Hay ciertos errores esperables en ingleses que aprenden español, aquellos en los que su L1 provoca una transferencia negativa; del mismo modo hay errores esperables por parte de los estudiantes lusófonos, y seguramente los errores de ambos grupos serán bastante diferentes. Frente a ellos los individuales (también podríamos volver al caso de *idiosincrásicos*), los que “solamente” cometería el hablante en cuestión, algo bastante improbable.

e) *Error global vs. local.* El error global es el que afecta a una frase entera, mientras que el error local solo afecta a una palabra. Esto repercute en si el error producirá ambigüedad o no (si es global, lo más seguro es que así sea).

f) *Error de producción escrita y de producción oral.* El error se valora bajo un diferente criterio según el ámbito en que se genere.

g) *Error actual vs error residual.* Los residuales son aquellos errores acumulados a lo largo de los años de enseñanza (generalmente por olvido de la materia); los actuales son aquellos derivados de lo que el hablante está aprendiendo en el presente y aún no maneja con soltura.

h) *Error inducido.* Los errores inducidos pueden haber sido provocados por la metodología y por cómo se ha dado el acercamiento a la lengua: ¿se ha seguido una instrucción formalizada o se ha dado una adquisición natural de la L2/LE? ¿Qué clase de materiales se han empleado? ¿La cantidad de muestras de lengua era la suficiente? Estas muestras ¿eran de producciones reales?, y muchos más factores.

4.4. Criterio comunicativo³

Son diversas las cuestiones a tener en cuenta a la hora de valorar si un error afecta o no a la comunicación: ¿El hablante es ambiguo con respecto al mensaje? ¿Se

³ Los criterios señalados seguidamente (comunicativo, pragmático, cultural) son distinguidos por Vázquez en el esquema inicial de su clasificación, pero en el momento de desarrollarlos se dan relaciones contradictorias (se había aislado "la pertinencia" como error pragmático y ahora aparece como error comunicativo), además de tampoco desarrollarse un tipo de error (el error cultural). Mantendremos su clasificación inicial a la hora de estructurar nuestro trabajo, pero la división entre criterio comunicativo y criterio pragmático podría omitirse.

percibe irritación por parte del interlocutor?⁴ ¿Hay estigmatización con respecto a quien habla?⁵ ¿Es pertinente teniendo en cuenta la situación de comunicación?

Espiñeira y Caneda (1998:476) señalan que son los errores que pueden dificultar la comunicación, bien por motivos fónicos (una entonación errónea o inexpressiva, una pronunciación defectuosa...) o por una estructuración incorrecta del mensaje, la desinformación cultural... Siendo también pertinentes los posibles errores de deco-dificación del hablante con respecto del mensaje de su interlocutor.

4.5. Criterio pragmático⁶

Un criterio pragmático permite identificar también *errores discursivos* o *de pertinencia*, que serían todos aquellos que vulneran en algún sentido las reglas que controlan los intercambios comunicativos, ya fueran orales o escritos. Son las reglas relacionadas con la coherencia, la cohesión, la cooperación, los turnos, los silencios y las pausas. Son, en resumen, los errores que atentan contra la fluidez comunicativa.

4.6. Criterio cultural, que permitiría hablar de errores en este ámbito.

El concepto de *error cultural* no ha sido claramente definido, pero podría comprender desde vacíos de información en el hablante con respecto a la cultura de la lengua meta, hasta otras cuestiones (que son las que más nos interesan) como la proxemia, la expresividad, el contacto visual, los saludos, los tratamientos, etc., elementos, en muchas ocasiones extralingüísticos (salvo las fórmulas para los saludos o los agradecimientos, los tratamientos de *tú / usted...*) que pueden influir de manera determinante en la interacción de la persona que aprende una L2 con el contexto propio de

⁴ Esta irritación puede venir dada por el incumplimiento de las condiciones para que la comunicación tenga éxito: puede ser un mensaje ambiguo, o no adecuado a la situación... También puede darse a factores como una excesiva vacilación a la hora de transmitir el mensaje o repeticiones innecesarias.

⁵ La estigmatización en Vázquez es el "resultado de ciertos errores comunicativos que retrotraen a quien los comete a una posición inferior, ya sea académica, laboral, social o cronológica."

⁶ Este apartado se ha completado en base a información que la autora deja "desperdigada" por su trabajo. Sugiere en su definición de *criterio comunicativo* que se «tome como parámetro la dimensión pragmática». En su trabajo, Inmaculada Penadés (2003:8) criticará esto: «[...] no se establece un tipo para los errores por interferencia pragmática aunque, previamente, se ha mencionado un componente pragmático». De este modo la definición de Vázquez de los errores discursivos (que en su esquema identifica con los de pertinencia) es la que introduciremos como errores según el criterio pragmático, atendiendo a su primera clasificación (1999:28).

esa lengua.⁷ Son un tipo de error que podría conllevar cierta estigmatización en el hablante, como veremos más adelante.

5. LA INFLUENCIA DE LA L1

5.1 La distancia lingüística

Es una creencia bastante generalizada la de que cuanto más cercanía lingüística haya entre dos lenguas (similitud tipológica) más fácil será el aprendizaje de la L2/LE; no obstante, esto es relativo. Estudios con hablantes experimentados de una L2/LE cercana a su lengua materna (portugueses que aprenden español, por ejemplo) han demostrado que, si bien esta cercanía puede facilitar el aprendizaje a ciertos niveles y en ciertas cuestiones particulares, también supone muchas trabas en el aprendizaje general de esa L2/LE.⁸

Los factores que condicionan esa similitud tipológica son que dos lenguas compartan muchos rasgos lingüísticos y tengan una evolución histórica similar. Por ejemplo, el español y el portugués tienen el mismo origen románico y sus bases culturales son ampliamente compartidas, lo que también repercutirá en que una gran parte de la fuente de léxico sea común. Esta cercanía puede producir en los alumnos una engañosa percepción de facilidad de aprendizaje de la otra lengua, pues en muchas ocasiones el aprendizaje de dos lenguas tan cercanas entre ellas puede suponer que sea difícil separar los dos sistemas (L1 y L2/LE) y que se den con frecuencia los solapamientos y saltos continuos a nivel fonológico, léxico y gramatical. Así como la comisión de errores por *hipercorrección* (Baerlocher y Lucha, 2013:100-102).⁹

Sí que parece adecuado en este contexto de cercanía de lenguas recurrir a la L1 en los niveles iniciales del aprendizaje, pues puede facilitar el proceso comunicativo,

⁷ Vázquez no desarrolla en absoluto este concepto, y tampoco encontramos información al respecto en otros autores, hasta que en el trabajo de Ane González (*From Edinburgh a Salamanca*, p.21) hemos encontrado un acercamiento al término que ha conseguido inspirar nuestra definición.

⁸ Nos remitimos al estudio descrito en el trabajo de Cynthia Baerlocher Rocha y Rosa María Lucha Cuadros, *Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE en un contexto de lenguas próximas*. (2013) en el que se somete a una encuesta a 142 universitarios lusohablantes en formación de ELE. La persistencia de cierto tipo de errores (el 73.5% de los errores léxicos eran de tipo formal) llaman la atención teniendo en cuenta el nivel avanzado de español de los encuestados.

⁹ Las hipercorrecciones son las «estrategias que los estudiantes aplican cuando creen que determinado ítem en su producción tiene que ser distinto de su L1, e intentan alejarse de ella y aproximarse a la L2, alterando palabras de manera innecesaria en algunos casos y creando formas que no se corresponden ni a la L1 ni a la L2.» (Baerlocher y Lucha, 2013:106)

especialmente en cuanto a las destrezas receptivas se refiere. La facilidad de comprensión por parte del alumno puede conllevar una actitud más relajada a la hora de comenzar a expresarse en esa lengua. En el siguiente apartado veremos con más detalle esta influencia de la L1 en la comisión de errores.

Es evidente entonces que no se pueden enseñar de la misma manera dos lenguas cercanas tipológicamente como dos lenguas más distanciadas (la oposición del español al inglés, o más complicado: al chino mandarín). Y, aun así, eso no implica una mayor relajación en la enseñanza de las primeras, sino únicamente un planteamiento distinto de la misma, una priorización de aspectos diferentes.

5.2. La interlengua: transferencias positivas/ interferencias

El concepto de *interlengua* (Selinker, 1972) hace referencia al código lingüístico que realmente maneja el aprendiente de una L2/LE. Viendo cómo este sistema lingüístico no es ni el de la L1 del hablante ni el de su lengua meta, aunque posee elementos de ambas, se presenta como un sistema intermedio, más cercano a una u otra lengua dependiendo de la competencia de cada hablante (Littlewood, 1984:33). Se defiende, por tanto, la independencia estructural de esa interlengua con respecto a las L1 y L2/LE del alumno, distanciándose así de las teorías del *comparative system*.

Una vez aclarado un poco el término de *interlengua*, podemos pasar a ver qué tipos de relaciones lingüísticas se dan dentro de ellas:

Comenzando con la *transferencia*, que se ha definido como «el impacto de un sistema de reglas sobre otro cuyo resultado es la interlengua.» (Vázquez 1999:33). Esto se da cuando el alumno de una L2/LE emplea su lengua materna como un medio para organizar las estructuras y la información de la lengua meta. Subyace la misma estrategia de aprendizaje que en el caso de los errores intralingüales (*vid supra*, p.7): el hablante emplea lo que ya conoce sobre el lenguaje con el objetivo de dar sentido a una nueva experiencia (Littlewood 1984:25).

La transferencia puede ser positiva (cuando la producción, influenciada por la L1, resulta correcta) o negativa o *interferencia* (cuando hay transferencia entre la L1 y la L2/LE de reglas que son divergentes y, por tanto, llevan a cometer errores).

Esta interferencia se muestra en un contexto en el que el aprendiz forma una hipótesis en base a los datos de los que ya dispone (de la L1 o de la L2/LE). Estas hipótesis podrían funcionar bien en algún caso, pero también pueden provocar situa-

ciones de hipergeneralización como la regularización de paradigmas, analogías, ignorancia de las restricciones, influencia de la forma menos marcada. hipercorrecciones, etc. (Fernández, S. 2012:6).

En cuanto a los errores típicos debidos a interferencias, Littlewood (1984:27) comenta que es muy difícil en ciertas ocasiones distinguir un error cometido por *overgeneralisation* (error intralingual) o por *transfer*, y añade que sería igualmente probable que los dos procesos se pudieran dar simultáneamente o incluso que se fortalecieran el uno al otro. Son errores que se identifican en este campo según Vázquez (1999:36):

- a) Omisión de rasgos obligatorios que se perciben como redundantes: *a* precediendo a los CD de objeto animado.
- b) Resistencia a desambiguar elementos sincréticos (adverbios *bien/bueno, muy/tan*),
- c) Adición de elementos obligatorios en la L1 y que en la L2/LE son opcionales o inaceptables (uso del pronombre personal con verbos conjugados *-tú comes*).
- d) Elección equivocada de elementos cuando éstos pertenecen a una categoría que en la L1 y L2/LE se encuentra en distribución inclusiva: *sino* frente a *pero*.
- e) Transposición automática o imitación textual, sea de palabras o de relaciones gramaticales: *como* en las comparativas de igualdad.
- f) Errores de falsa colocación: alteración del orden SVO.

6. LA GRAMÁTICA INTERNA DEL ALUMNO DE L2/LE

Como hemos podido ir viendo, el aprendiz de una L2/LE se acerca al proceso de aprendizaje valiéndose de diversas estrategias y métodos que le ayuden en sus objetivos. Las estrategias de hipergeneralización y transferencia serían las que le ayudarían a conformar su propia percepción de las reglas de la lengua meta. Es lo que Littlewood llama *creative construction hypothesis*. En la base de esta teoría coloca el término de *internal syllabus* (a lo que nosotros hemos llamado *gramática interna*). Esta gramática interna formaría parte de cada aprendiz de L2/LE y consistiría en una serie de condicionamientos psicológicos innatos que marcarían el proceso de adquisición de la L2/LE y la manera en que el aprendiente aplicará sus estrategias de

aprendizaje. Littlewood defiende que la idea de la gramática interna del estudiante se ve apoyada por el hecho de que todos los aprendices cometen los mismos tipos de errores sin importar qué tipo de instrucción hayan seguido, o si siquiera han recibido algún tipo de enseñanza formalizada. Dedicó además todo un capítulo de su obra a revisar los estudios en los que se han examinado las secuencias seguidas por varios estudiantes a la hora de aprender diversos aspectos de su lengua meta.¹⁰ Littlewood plantea sus conclusiones a partir de este análisis, aunque se mantiene cauto, pues es consciente de que las investigaciones distan aún de ser tan exhaustivas como el tema lo requiere. No obstante, presenta diversas ideas muy interesantes como que, al igual que en el proceso de adquisición de una L1, en el de L2/LE también se suelen seguir secuencias naturales a la hora de internalizar el sistema, siempre teniendo en cuenta variaciones individuales en los pormenores del desarrollo; y, por otro lado, que esas secuencias de aprendizaje parecen ser independientes de la L1 del estudiante y sugieren que los aprendices emplean estrategias *interlinguales* (generalización de reglas, reducción de redundancias...). También demostraría, por tanto, que el previo conocimiento de la L1 influye en las secuencias de aprendizaje promoviendo una generalización de las reglas (la transferencia).

Littlewood defendía la gran utilidad que supondría poder confirmar la existencia de una gramática interna e innata en la mente de los aprendices de una L2/LE. Considera que el profesor puede beneficiarse de conocer estos procesos mentales, ya que pueden inspirarle a aplicar métodos de enseñanza más apropiados y exitosos, o a practicar un mejor acercamiento a la corrección de los errores.

Es en este aspecto en el que más nos interesa la idea de que se pudiera dar una gramática interna en los estudiantes de L2/LE sea por recurrencia de errores, por contrastes entre las L1 y L2/LE, o por una estructuración mental que nos predispone a afrontar la adquisición de una nueva lengua de una manera especial, cualquier adelanto o indicio sobre los errores que los estudiantes de L2/LE van a cometer, es una información muy valiosa para los estudios en metodología de enseñanza de L2/LE.

¹⁰ En su cuarto capítulo, *The internal syllabus of the language learner*, Littlewood analiza diferentes investigaciones que se realizaron a lo largo de los años 70 y 80 en las que se analizaba la adquisición de diferentes mecanismos por parte de estudiantes de inglés: los morfemas gramaticales, la formación de estructuras negativas y estructuras interrogativas, la secuencia estructural básica «subject+verb+object+adverbial(s)» y la memorización de fórmulas y patrones no analizados previamente. Todo ello teniendo como informantes a estudiantes de inglés de muchas lenguas maternas, nacionalidades, edades y situaciones sociales distintas. (Littlewood, 1984:36-50)

Es esta línea cabe citar la teoría de Sonsoles Fernández (1997:7) que diferencia las estrategias de aprendizaje más características según el estadio de cada alumno. Así, en los estadios iniciales predominarían las estrategias interlingüales (el recurso a la L1 o a otra L2/LE), la neutralización de oposiciones, el uso de las formas menos marcadas o más usuales, la reducción y síntesis de lo que se pretende comunicar. En los estadios intermedios predominarían las estrategias intralingüales (generalización de paradigmas, analogías, hipercorrecciones o paráfrasis), aún persistirían estrategias anteriores, pero también aumentaría el riesgo y la producción del hablante, única causa de que parezca que aumenten los errores. Por último, en los estados avanzados ya se puede apreciar cómo aquellas hipótesis que se consolidan son las válidas, y las estrategias que se emplean se parecen más a la de los hablantes nativos; por otro lado también hay un mayor control y un aumento de las autocorrecciones de los errores fosilizables.

7. LA FOSILIZACIÓN - LA *DES*FOSILIZACIÓN

Nos adentramos de esta manera en la descripción del que es un término bastante polémico en el ámbito de la enseñanza de L2/LE: la *fosilización*, con el que se hace referencia a la tendencia que manifiestan los aprendices de L2/LE que siguen repitiendo ciertos errores insistentemente, una vez ya se creían erradicados (Vázquez: 41).

El avance en el aprendizaje puede considerarse responsabilidad de «las sucesivas formaciones, contrastes y afirmaciones de nuevas hipótesis en un contexto lingüístico cada vez más amplio y rico» (Schumann, 1977).¹¹ Esa fosilización, por tanto, podría darse como causa de ese cese de aprendizaje. No obstante, el tema es muy controvertido.

Para Vázquez (1999:41) las características de los elementos fosilizados son: una aparición sistemática, que vengan acompañados generalmente de autocorrección, que no afecten a la claridad del mensaje, y que en muchas ocasiones se puedan ex-

¹¹ Citado en la obra de Sonsoles Fernández (2012:7) La cita pertenecería a la obra *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*.

plicar por la influencia de la lengua materna, aún en hablantes de estadios altos en el aprendizaje.¹²

Debemos comentar también la denominación del proceso de *fosilización*, terminología considerada inadecuada por muchos autores, debido a que porta una carga semántica de “irremediabilidad” e “inmovilismo”; mientras que otros estudiosos preferirían otros términos como *cryogenation* (Sánchez Iglesias, 2003:383-384). Comparten esa visión muchos docentes, los cuales prefieren negar la posibilidad de semejante tipo de error, teniendo en cuenta la desesperanza que eso supondría a la hora de intentar corregir a sus alumnos.

Marta Baralo (1996:20) subraya la necesidad de centrar la investigación en descubrir las causas que producen esos errores. Se consideran factores determinantes en el desarrollo de la fosilización: la desmotivación por el aprendizaje o el perfeccionamiento, una vez se ha conseguido el éxito en un intercambio comunicativo. Basándose en este dato, Helen Johnson (1992) propone en su artículo *Defossilizing*, mejoras metodológicas para asegurar que las fases comunicativas en las clases de enseñanza de lenguas fomenten una motivación que pueda conducir a la corrección de la fosilización. A su juicio, los alumnos que cometen errores fosilizados son «students whose fluent and extensive output consists almost entirely of communication strategies and very little grammar». Y critica el *conventional procedure* por el que en el aula se deja la fase comunicativa para el final de la sesión, una vez se ha enseñado la carga teórica que se espera que los alumnos pongan en práctica en ese momento. El problema viene dado -en su opinión- porque hay una gran falta de motivación a la hora de que los alumnos asimilen los conocimientos que se intentan transmitir en el aula.

Por ello propone un método alternativo: *the tennis clinic strategy*, según el cual los alumnos, antes de comenzar a comunicarse, deben tener bien preparado lo que van a querer decir, preparar su discurso y comentar al profesor las dudas que puedan tener; a continuación ya se comunican, poniendo en práctica sus propios recursos sumados a aquellos que les haya podido introducir el profesor a partir de sus consultas. Se defiende que la segunda fase, la de preparación, asegura que los alumnos

¹² Recordemos cómo en el punto 4 de nuestro trabajo hablábamos sobre la percepción errónea en los estudiantes de que la proximidad lingüística implica una facilidad en el aprendizaje de otra lengua. Esto afecta decisivamente en los procesos de fosilización de ciertos errores.

sean conscientes de sus carencias a la hora de poder comunicarse, para aumentar su motivación a la hora de aprender lo que el profesor les pueda enseñar en la fase tres, y llevarlo finalmente a la práctica y afianzarlo en la última fase.

No obstante, Johnson es pesimista en el sentido de que, una vez los errores se hayan fosilizado, la solución puede llegar a ser muy costosa. En último término, la *desfosilización* recaerá sobre la voluntad de los propios alumnos. Los docentes solo pueden intentar motivarlos a ello. En esta línea, Jorge Fernández también considera que la motivación es la clave para desfosilizar una estructura: «el alumno tiene que querer (energía + tiempo) automatizar el conocimiento explícito (y a la falta de disposición en ese sentido atribuye directamente la fosilización).» (2003:408). Contrariamente, Sonsoles Fernández (2012:11) opina que lo único que puede hacerse en relación con los errores fosilizados es ser tolerante ante una situación sin solución aparente.

8. LA GRAVEDAD DEL ERROR

La evaluación de la gravedad de un error siempre dependerá del criterio o disciplina en base a la cual se elija hacerla. Teniendo en cuenta que el método de enseñanza más seguido desde hace algunas décadas es el enfoque comunicativo, tomaremos como ejemplo una jerarquización que tome el éxito comunicativo como base para la misma, aunque no dejaremos de lado el criterio de la corrección lingüística.

Kleppin (1998: 20 y ss.)¹³ propone una división entre *errores que entorpecen la comunicación* y *errores que no entorpecen la comunicación*. Esta diferenciación es básica para muchos profesores a la hora de valorar la gravedad de un error. Dentro del grupo de aquellos errores que no distorsionen la comunicación empezaría a tenerse en consideración la escala que rige la corrección lingüística, mucho más detallada (Barros 2007:200).

8.1. Jerarquización

Para conocer la opinión de los docentes y de los propios alumnos sobre la gravedad de los errores que cometen tomaremos como fuente de información la encuesta reflejada en la ponencia de Barros (p. 201), en la cual se pregunta a estudiantes ger-

¹³ Citado por Esther Barros Díez en *Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita*. de Esther Barros Díez en *Actas del XVIII Congreso internacional de la ASELE* – (2008:200)

manohablantes de E/LE de enseñanza reglada, a estudiantes adultos y a sus profesores qué diferencia encontraban entre el error grave y el leve.

Para empezar, los alumnos de enseñanza reglada consideraban que eran más graves los errores gramaticales porque percibían que bajaban más su nota, y dejaban de lado las distorsiones comunicativas; los adultos consideraban que eran errores más graves aquellos que incluían aspectos gramaticales y comunicativos. De entre los docentes, los profesores de E/LE de adultos coincidían que el error más grave era el que distorsiona la comunicación, seguido de los errores lingüísticos, y los profesores de E/LE con mayor formación específica consideraban que el error grave está más ligado a la corrección, pero en cuanto surgen instrumentos evaluativos, la visión del error se focaliza más en aspectos de tipo gramatical. No obstante, los profesores de enseñanza reglada consideran más importante el factor social en la consideración del error, además de la actitud que tenga el alumno al cometer los errores, percepción que puede venir facilitada por la evaluación continua que reciben. Sobre el error leve, los alumnos de enseñanza reglada no alcanzaron consenso, aunque su percepción viene claramente marcada por la evaluación ejercida por el profesor; pero en el caso de los adultos, primó la idea de considerar así a asuntos gramaticales como preposiciones, artículos y la puntuación. La mayoría de los docentes coinciden en considerar errores leves aspectos concretos de la corrección lingüística como la acentuación...

8.2. El “no error”

Si el error es toda desviación con respecto a una regla de la competencia que tengan los alumnos en el momento de cometerlo (la *competencia transitoria*), el concepto de *no error* es aquella realización incorrecta con respecto a la norma de la lengua, que, sin embargo, no lo es con respecto al estadio de aprendizaje del hablante (Vázquez, 1999:58). Esta consideración es muy interesante en el momento de la corrección de los errores y en la consideración que se pueda hacer también de la gravedad de los mismos. Los profesores siempre deben tener muy claro los errores característicos de cada estadio de la interlengua. No podemos exigir a los estudiantes un nivel de corrección completamente inalcanzable para ellos, eso solo los abocaría a la desmotivación y al fracaso. Un ejemplo podría ser el hecho de corregir el uso del indicativo en expresiones de futuro como **Me gusta que vamos a la playa* a un

alumno de nivel A1 o incluso de A2, sin apenas familiarización con la diferencia de los modos verbales.

8.3. Estigmatización ante el error

Los errores estigmatizantes son -como vimos- aquellos que retrotraen a quien los comete a un nivel inferior, ya sea académico, económico o social (Vázquez, 1999:132). Para la autora deben corregirse los errores que discriminan, porque pueden caracterizar a hablantes de determinadas clases sociales, por ejemplo el caso de las expresiones malsonantes o un nivel de lengua precario, son situaciones que se rechazan y frente a las que se debería alertar: «comerse las eses» en la morfología verbal, o bien utilizar el pronombre impersonal *una* para referirse a sí misma, son perfectamente aceptables en ciertas situaciones concretas; pero el hablante extranjero debe conocer las connotaciones de lo que dice (Vázquez, 1999:65).

Hanna Y. Touchie (1986:79) recomienda una mayor atención a este tipo de errores en el aula, especialmente cuando estos pueden resaltar ciertas diferencias socio-económicas entre los alumnos. Por el contrario, Nancy Lee (1990:63) identifica los errores estigmatizantes con los errores *irritantes*, y defiende, basándose en un estudio de Vann et al.'s (1984) que la estigmatización de los errores en términos de irritación correspondería únicamente a juicios subjetivos sobre el lenguaje y, por tanto, no es posible formular recomendaciones al respecto de qué variedad es más adecuada.

Nosotros consideramos que lo importante es informar a los alumnos de las variedades diafásicas y diastráticas a las que se pueden vincular ciertos usos y no restringir los mismos. Es fundamental que el alumno sepa que es muy recomendable, en el contexto cultural español, por ejemplo, hablar de “usted” a las personas mayores, especialmente si son desconocidas. También debe conocer qué expresiones coloquiales no son aceptables en ámbitos formales, pero no por ello dejar de mostrárselas. Al final, el uso que hagan de ellas dependerá única y completamente de ellos.

9. MÉTODOS DE CORRECCIÓN

Hasta ahora hemos podido ir viendo los distintos tipos de error y sus valoraciones. Hemos visto cómo factores psicolingüísticos afectan a la comisión de errores, así como algunos métodos de corrección para contrarrestarlos. Ahora nos referire-

mos exclusivamente a la corrección como práctica indispensable en el proceso de aprendizaje. Algunos autores defienden que esta sea ejercida por el profesor, otros que sea responsabilidad de los mismos alumnos... además de distintas valoraciones sobre cuándo y cómo llevarlas a cabo. Vamos a comentar distintos mecanismos propuestos para la corrección de la expresión escrita y oral (diferenciadamente), y reflexiones y maneras de incorporar el error como un elemento más en el proceso de aprendizaje del alumno.

A lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de L2/LE, han sido muy diferentes los enfoques de los que se ha partido a la hora de corregir los errores. Desde la corrección exhaustiva y sistemática por parte del profesor, a dar pistas para que los alumnos sean quienes identifiquen sus errores y los corrijan, o a abstenerse de cualquier intervención. También se ha debatido acerca de si es mejor corregir interrumpiendo al alumno (en el caso de las producciones orales), o hacerlo inmediatamente después (método audiolingüístico); la cantidad de correcciones que deben hacerse según si el alumno está en los primeros niveles de aprendizaje o tiene una mayor independencia comunicativa (en la *respuesta física total* se considera más adecuado un aumento de la intervención del profesor a medida que la independencia comunicativa del alumno se desarrolla); o si el profesor únicamente debe corregir como último recurso cuando ni el propio alumno, ni sus compañeros hayan sido capaces de hacerlo (vía silenciosa, la enseñanza comunicativa, aprendizaje cooperativo). Por último también se han destacado métodos de enseñanza que antepusieron la fluidez a la corrección (aprendizaje comunitario de la lengua, el enfoque natural).¹⁴

Los errores de la producción escrita no tienen por qué coincidir con los de la producción oral, por eso es necesario tratarlos de diferentes maneras como veremos a continuación. En todo caso, como aconseja Vázquez (1999:72) tanto en la producción escrita como en la producción oral debe contarse con parámetros en torno a los que los errores se puedan clasificar.¹⁵ Y por otra parte, el docente debe ser selectivo

¹⁴ Llevamos a cabo una revisión de los distintos métodos y enfoques recogidos en la obra de Jack C. Richards y Theodore S. Rogers *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Nos referimos al enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua, al método audiolingüístico, a la respuesta física total, a la vía silenciosa, el aprendizaje comunitario de la lengua, a la enseñanza comunicativa, el enfoque natural y al aprendizaje cooperativo de la lengua.

¹⁵ Si vamos a corregir una producción oral deberíamos identificar los errores en base a aspectos como la pronunciación, la entonación, los recursos discursivos, los ritmos, las pausas... En cambio, en el caso de una producción escrita, nos fijaríamos en los errores léxicos, morfosintácticos, cohesivos,

en las correcciones, siguiendo una progresión correctora que vaya variando según el nivel del alumno.¹⁶

9.1. La corrección en la producción escrita

Frente a un «modo tradicional» de corrección, como lo definen Espiñeira y Cane-da 1998:478)¹⁷, tanto éstas como Vázquez (1999:72) presentan unos sistemas de corrección más detallados e identificadores del tipo de error que se está cometiendo, ya sea mediante un esquema de colores o mediante distintos signos para cada tipo de error, o por una referencia al apartado del temario en que tendría que consultar el alumno su falta. Lo que quieren conseguir es que el sistema sea lo suficientemente claro para que sea fácilmente descifrado por el estudiante. Vázquez propone también que se introduzcan en las aclaraciones de estos errores conceptos como *error intra* o *interlingual*, *error fosilizable* o *fosilizado*, *transitorio* y *permanente*, *de congruencia* o *idiosincrásico*, *individual* o *colectivo*.

Del mismo modo, si se busca que el alumno sea quien se autocorrija (una práctica bastante recurrente es que los alumnos sean los que autocorrijan la primera versión de algún escrito una vez el profesor ha marcado sus errores, siendo evaluable la segunda versión que estos presenten) se puede proponer una lista de cotejo o control, una que pudieran haber elaborado los mismos alumnos o el profesor teniendo en cuenta los errores más recurrentes en el aula. De este modo los alumnos podrían revisar qué errores son más esperables y ser más conscientes a la hora de revisar sus escritos.

de coherencia (además de poder ser estos también señalados en el primer tipo de producciones, lógicamente).

¹⁶ Generalizadamente, por ejemplo, se considera más importante corregir antes las reglas que los casos particulares, antes los errores globales que los locales, los permanentes antes que los transitorios, los residuales antes que los actuales, los colectivos antes que los individuales, y los errores de congruencia antes que los idiosincrásicos. De la misma manera, sería más interesante corregir antes entre los principiantes los errores interlinguales, en los cursos intermedios los errores inter e intralinguales fosilizables y en los avanzados los errores intralinguales, para seguir con los fosilizados.

¹⁷ «Por lo general, cuando corregimos la producción escrita de la clase, siempre lo hacemos marcando aquellas formas que constituyen desviaciones a la norma lingüística que practicamos. Al corregir siempre comparamos el dialecto idiosincrásico (la producción de una persona en un momento determinado del aprendizaje) con lo que se diría o diríamos en ese caso. Lo que hacemos es modificar estructuras de superficie sin referirnos a las razones por las cuales se cometen esos errores.»

9.2. La corrección en la producción oral

En cuanto a la producción oral, Espiñeira y Caneda (1998:477) contraponen el método de la corrección inmediata (durante la misma producción del alumno) y la corrección *a posteriori*.

En cuanto a la corrección inmediata se valora el que esta proporcione conciencia inmediata de los fallos, pero se hacen también muchas objeciones a esta práctica, puesto que no incluye explicaciones, por lo que puede dificultar la asimilación de la norma por parte del alumno, y podría repetir el error fácilmente; además un tipo de corrección como esta, siendo sistemática, puede dificultar la expresión completa de ideas por parte del alumno y llegar a crear incluso un “miedo al error”, que es lo que se quiere evitar ante todo. Se considera que este es el método de corrección preferido por alumnos de niveles medios y bajos. Las autoras proponen como alternativa que durante la producción del alumno se lleve a cabo una compilación de los errores, seguida de una revisión que lleven a cabo los mismos alumnos o en colaboración, o ayudados de gramáticas o diccionarios.

Por otro lado la corrección *a posteriori* es la preferida por los alumnos de niveles avanzados, capaces ya de completar secuencias comunicativas. Las autoras opinan que el autor que es capaz de solucionar el error por medio de la corrección *a posteriori* tiene más posibilidades de no repetirlo. Además estos alumnos ya suelen contar con los mecanismos y conocimientos gramaticales para saber en qué ha consistido su error. Sin embargo, los alumnos de niveles inferiores aún no tienen esa capacidad de recapitación, y tal vez verían difícil aplicar la corrección a su fallo.

9.3. Integración del error en el proceso de aprendizaje

Como se comentó en la introducción, el principal objetivo de este trabajo es la defensa de la importancia de la concepción del error y su corrección en la evolución del aprendizaje de L2/LE. Según Esther Barros Díez (2007: 201 y ss.): «llama la atención que los estudiantes no son conscientes de que cometer errores es, en ocasiones, un avance en las fases de aprendizaje de una lengua extranjera». La autora es partidaria por ello de adoptar una «nueva actitud ante el error»: enseñar al alumno a relativizar los errores, evitar la impaciencia, a que se den cuenta de que algunas de sus expresiones erróneas son resultantes del progreso. Cuando se equivocan es porque parten de hipótesis sobre la lengua meta, lo que es indicio de autonomía en el

lenguaje. Por otro lado, también destaca las múltiples funciones que puede tener el análisis del error aplicado en el aula. Entre estas funciones diferencia *remedial* (el profesor anota los errores más frecuentes de un grupo para explicarlos inmediatamente, dando lugar a una corrección más personalizada), *profiláctica* (la frecuencia de ciertos errores puede servir de inspiración a la hora de concebir ejercicios que otros grupos podrían realizar con posterioridad para evitar caer en esta recurrencia), *psicohigiénica* (un alivio a la frustración del profesor enfrentado siempre a los mismos errores, pudiendo verificar que el error es comprensible en cada nivel), y de *autosuperación* (relacionado con el mismo alumno, una forma de corroborar los progresos que va efectuando conforme va aprendiendo la lengua. Puede observar cómo supera obstáculos y que esto le sirva de motivación para seguir progresando en su aprendizaje).¹⁸

Para Espiñeira y Caneda (1998:479) la percepción del error y la corrección influyen a la hora de la efectividad de esta última. Según dicen, los factores que influirían se podrían dividir en los que provienen de la percepción de la corrección por parte del alumno y los que dependen del método o modo usado por el profesor en el momento de la corrección. En el primer caso, si el alumno percibe la corrección como método de aprendizaje, seguramente será efectivo; si la asimila como un castigo podría llevar a un miedo al error, que podría conducir a la aplicación de mecanismos de omisión y simplificación, además de la reducción de intervenciones o incluso su abandono. En el segundo caso, es labor del docente intentar promover la motivación y el interés del alumno por su autocorrección.

Las dos autoras también proponen mecanismos de ayuda a la fijación, como: una corrección humorística, que puede ser muy efectiva, siempre que se tenga cuidado para no herir sensibilidades; carteles y otros elementos estáticos en el aula; llamadas de atención que pueden facilitar la autocorrección, además de las gramáticas de errores, recurso recomendado también por Vázquez.

9.3.1. Las gramáticas mínimas de errores

Espiñeira y Caneda se refieren a las gramáticas en las que se consignan los diferentes tipos de error, especialmente aquellos de los niveles más altos (a los que per-

¹⁸ La autora también habla de beneficios del análisis del error en general, pero hemos preferido centrarnos en aquellos que se pueden aplicar al aula. También habla de la función heurística, que sirve al investigador para hacer un análisis contrastivo refinado, viendo las divergencias entre dos lenguas.

tenecerán los alumnos que realmente les encontrarán utilidad, pues serán los que más autonomía comunicativa tengan). Pueden ser un apoyo material para la corrección y un incentivo para la concienciación del error como método de aprendizaje. Pueden ser gramáticas elaboradas en base a los errores transitorios, fosilizables y fosilizados que hayan surgido a partir de la observación de cuáles son los errores más frecuentes de un único grupo, para concebir una recopilación más personalizada; o que el profesor elabore una en base a la experiencia que haya podido tener con grupos similares (siempre alumnos con la misma L1 y del mismo estadio de aprendizaje)

En Vázquez (1999:95) se propone un ejemplo de gramática mínima de errores para hablantes nativos de alemán. Nosotros hemos tomado su gramática como ejemplo y base para desarrollar nuestra propia gramática de errores, que compilará los errores recogidos en el análisis que estudiaremos en el siguiente punto, y que se encontrará como segundo apéndice.

10. APLICACIÓN PRÁCTICA: REVISIÓN DE UN ANÁLISIS DE ERRORES

Para llevar a cabo una aplicación práctica de todo lo que en este trabajo se ha comentado, hemos optado por tomar como base un ejemplo de análisis de errores llevado a cabo por Ane González, alumna del máster de E/LE de la USAL, y así ejemplificar muchos de los fenómenos de análisis de errores tratados.

El trabajo mencionado consiste en el análisis de la interlengua de una alumna de E/LE anglófona. A partir de la grabación de una conversación espontánea, llevada a cabo en un contexto informal, la autora ha transcrito y extraído de ella todos los errores que ha percibido, analizándolos en base a muchos de los criterios vistos a lo largo de este trabajo. Estructura su trabajo en un introductorio comentario general sobre la muestra de lengua, una clasificación y comentario muy exhaustivos de los errores que ha percibido en la interlengua de la entrevistada, además de un apartado en el que valoraría los aciertos de su producción, finalizando con una serie de recomendaciones de mejora para los errores percibidos: sugerencias de ejercicios y aplicaciones didácticas.

Comenzaremos nuestro comentario viendo cuál es la clasificación de los errores que la autora lleva a cabo en su análisis.

- Criterio lingüístico
 - Errores léxico-semánticos
 - Errores morfosintácticos
 - Errores fonéticos y fonológico

- Criterio de estrategias superficiales o de tipo de modificación
 - Errores de adición
 - Errores de omisión
 - Errores de falsa elección
 - Errores de falsa colocación

- Criterio etiológico
 - Errores interlinguales
 - Errores intralinguales
- Criterio comunicativo
 - Errores de simplificación
 - Errores irritantes
 - Errores de ambigüedad
 - Error de pertinencia
- Criterio pragmático
- Criterio pedagógico
 - Errores fosilizados
 - Errores fosilizables
 - Errores residuales
 - Errores inducidos / creativos
- Criterio cultural

No vamos a detenernos viendo todas y cada una de las diferencias que podemos encontrar entre su clasificación y la que nosotros hemos presentado al inicio del trabajo, especialmente porque todas las categorías se mantienen (salvo la de "criterio de estrategias" que, fundamentalmente, sería la que nosotros hemos llamado "criterio lingüístico", siendo su concepción de "criterio lingüístico" aquel acuñado por Sonsoles Fernández (ver apéndice 1) en el que incluye los subsistemas *lexico-semánticos*, *morfosintácticos* y *fonéticos y fonológicos*).

Vamos a ver cómo afronta distintas cuestiones que hemos tratado en este trabajo:

Reconoce desde el principio el recurso de la hipergeneralización como una estrategia comunicativa («primando la comunicación sobre la posible incorrección»). También menciona la inclusión de anglicismos como *these are core texts* o *dissertation*, y comenta que la hablante «se autocorrigió poco después sustituyéndolo por

ensayo largo», destacando la importancia de saber que el hablante está controlando su producción, y es consciente de si esta es o no "defectuosa".

En el mismo apartado comenta que el que la entrevistada haya dicho *textos* en vez de *mensajes de texto* (en el móvil) es un calco semántico, afirmando que es un caso muy claro de interferencia de su primera lengua (*texts*), lo que consideramos del todo cierto. No obstante, sigue comentando que se tratará de un error interlingual, aunque también podría ser un error de hipergeneralización (teniendo en cuenta la naturaleza escrita de los textos) y, por tanto, intralingüístico. Esto nos remite a las palabras de Littlewood ya citadas antes:

«There are many instances when it is not possible to decide whether overgeneralisation or transfer is the cause of a specific error. [...]In cases such as these, it may be pointless to speculate on which process may be the primary cause. It is equally probable that both processes might occur simultaneously and reinforce each other.» (1984:27)

Nosotros vemos claramente que se trata de un caso de interferencia desde el inglés, pero efectivamente, hay que admitir que se podría dar que fuera un error intralingual, pues el proceso cognitivo que ha llevado a esa respuesta es casi imposible de averiguar.

En el campo de *errores morfosintácticos* la autora reconoce implícitamente la existencia del *no-error* cuando dice que no se puede tener en cuenta como error en su entrevistada, teniendo en cuenta que su nivel estaría entre el B1 y el B2, el que no domine aún el modo en las subordinadas sustantivas: «pero eso ocurre también por ejemplo entre los alumnos del PUNTAL¹⁹ con un nivel superior (C1), así que, que repita este tipo de errores es normal teniendo en cuenta su nivel».

En su valoración de los *errores fonéticos y fonológicos* expresa claramente su "dependencia" del MCER como escala de estimación del nivel de los alumnos. Describe cuál es según el marco de referencia las competencias orales que tendrían que tener los poseedores de un B2 y lo contrasta con la muestra de lengua de Hannah.

También considera un error por transferencia negativa de su L1 su forma de acentuar las vocales finales.

¹⁹ Puntal es un proyecto de tutorizaciones dirigidas a estudiantes extranjeros de la Facultad de Filología de la USAL. Está desarrollado por el Departamento de Lengua Española y es llevado a cabo por los estudiantes del Master oficial "La enseñanza de Español como lengua extranjera", quienes pueden participar voluntariamente.

Por otro lado, debemos apreciar cómo la autora siempre señala la cualidad de los errores de la entrevistada como síntomas de la evolución de su estadio de aprendizaje: los errores intralingüales, por ejemplo, son considerados por ella como «generados por las estrategias de aprendizaje y comunicación que el alumno activa para suplir sus carencias». Nos introduce el concepto de *hipercorrección* (también de *hipergeneralización*) en un error como la adición innecesaria de artículos, y contempla la posibilidad de que este venga dado por la duda y el miedo a omitir el artículo; y el concepto de *error de desarrollo*, no visto por nosotros, pero que en su clasificación estaría incluido dentro de los errores intralingüales, diferenciándose como error que marca el aprendizaje: «está generado por haber aprendido que el sustantivo va siempre acompañado del artículo» siendo, por tanto, un error derivado del propio proceso de aprendizaje.

No obstante, dentro de la misma línea de opinión encontramos otros comentarios sobre los que realizaremos algún apunte:

La autora considera las hipergeneralizaciones como un recurso abundante en la interlengua de su entrevistada, y las propone junto con otros recursos de simplificación como aspectos positivos de la estrategia comunicativa de la hablante. El recurrir a la simplificación mediante la neutralización de oposiciones, el empleo de las formas menos marcadas, de los tiempos que mejor conoce, además de la reformulación o las paráfrasis son vistos como algo positivo. Tomamos sus palabras como una clara señal de ser una defensora del enfoque comunicativo en la enseñanza, postura ampliamente generalizada en la actualidad. La primacía de la comunicación y de la fluidez ante la corrección. En primera instancia, podemos considerar perfectamente válido este posicionamiento, pero no tenemos que olvidar tampoco que ese tipo de actitudes (en gran parte completamente involuntarias) pueden llegar a ser causantes de fosilización de errores, por un acomodamiento en un estadio del aprendizaje por parte del estudiante. Sí es cierto que cuando pasa a ocuparse del criterio comunicativo, reconoce que la simplificación de la hablante es grande, lo que favorece su fluidez, pero que, sin embargo, también repercute en que comunique significativamente menos de lo que podría hacerlo en su L1.

En su tratamiento del criterio pragmático, atiende a las repeticiones y titubeos, que considera que en la entrevistada eran más largos de lo que deberían. Tiene en cuenta la coherencia y adecuación de su discurso al contexto de conversación y a los

temas que tratan. Y tiene también en consideración los nervios que puede tener por saber que está siendo grabada (especialmente, porque nota contraste en cuanto la grababa y cuando no).

Enfrentándose al criterio pedagógico, hablará de los errores fosilizados y fosilizables, considerando que la joven solo tenía errores fonéticos como fosilizados, mientras que aquellos que veía como más problemáticos (*ser* y *estar* como auxiliares) tenían más probabilidades de que solo fueran fosilizables, y no fosilizados, porque en ocasiones empleara bien la forma. Aquí sí tendríamos que comentar que una característica del error fosilizado es que muchas veces viene acompañado de autocorrecciones, que no es sistemático y que el hablante puede ser perfectamente consciente de que lo cometa; por eso no creemos conveniente afirmar esa distinción, teniendo como material una única muestra de lengua de la hablante en cuestión.

Por último, en este ámbito, comentar lo interesante que nos ha resultado su análisis en base al criterio cultural, del que poca información encontramos nosotros, y que ella ha podido expresar en base a conceptos como *distancia cultural*, que se traslada a la práctica en la proxemia del hablante, en su expresividad, en el contacto visual que establece... Además de la elección del tema de conversación (la entrevistada prefería hablar de sus actividades en su país de origen antes de las que realiza en España). No obstante también consideramos que es este un campo difícil de medir, de establecer en base a qué criterio ciertos comportamientos o realizaciones pueden considerarse errores culturales (a no ser que con ese concepto se refieran a cualquier rasgo extralingüístico en el discurso del hablante que pueda diferenciarlo de aquellos prototípicos de los nativos, siendo pese a todo un campo muy subjetivo a nuestro parecer).

Por último, y relacionado con el tema de los métodos de corrección de errores, comentaremos que en el último apartado de su trabajo, el de "sugerencias de mejora", se hacen algunas propuestas para que la entrevistada pueda practicar su dicción. Propone que en su clase se preparen actividades como *podcast* o simulaciones de programas de radio tras las cuales, oyendo sus grabaciones, pudieran autoevaluarse siguiendo los parámetros de alguna plantilla (González A.:24-25).

La autora es, por tanto, partidaria de la manera más independiente de corrección de las producciones orales, en la que los alumnos, independientemente de la participación de un docente, son capaces de discernir, después de haber producido su dis-

curso, y a partir de materiales adecuados, si sus producciones han sido o no correctas.

11. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos podido ver distintas concepciones acerca del error, en diferentes épocas, desde la perspectiva de diversos métodos de aprendizaje y enfoques, y también de diferentes autores. Hemos estudiado su división tipológica, y cómo factores externos podían afectar a la corrección de las producciones lingüísticas (interferencias, errores fosilizados...), y también diferentes fenómenos a tener en cuenta a la hora de concebir la importancia que se debía dar a esos errores en el proceso de aprendizaje del alumno (el *no-error*, los *errores estigmatizantes*...). Finalizamos con diferentes propuestas de corrección que surgen en torno a las diferentes conceptualizaciones del error, pero también a sus diferentes manifestaciones (en el plano oral o escrito).

Hemos intentado poner en relación aspectos teóricos con su aplicación en el aula, por ejemplo al exponer las ideas de Johnson para *desfosilizar* los errores de sus alumnos, o al ver las diferentes posturas sobre los mejores métodos de corrección y el uso de recursos como las gramáticas mínimas de errores. Hemos querido destacar la importancia del análisis de los errores, del estudio de sus causas y de sus características a la hora de enseñar L2/LE no solo para ver de qué maneras podrían erradicarse, sino también para ayudarnos a apreciar cómo demuestran el avance de nuestros alumnos, cómo van realizando hipótesis (aunque sean fallidas) en base a los conocimientos que van asimilando clase tras clase, y cómo posibilitan que ellos mismos también puedan ir viendo su desarrollo.

Estamos ansiosos por ver realmente la aplicación de esta perspectiva ante el fenómeno del error en las aulas de enseñanzas de idiomas, de ver cómo los profesores se vuelcan en darle toda la importancia que se le debe dar a explicar a sus alumnos qué tipos de errores cometen, y cuáles pueden ser las causas de los mismos; no solo facilitando la propia tarea del docente, sino, a su vez, normalizando la corrección a los alumnos y el cambio de percepción ante la misma por su parte. Pocas cosas hay peores en el aula de enseñanza de una L2/LE que el tener miedo a ser corregido.

BIBLIOGRAFÍA

- BAERLOCHER, C. y LUCHA, R.M., (2013) "Aportaciones metodológicas y didácticas derivadas de un análisis de errores de ELE en un contexto de lenguas próximas" en *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE CIUDAD: EDITORIAL* (pp. 99-109)
- BARALO, M. (1996) *Errores y fosilización*. Eds. Universidad de Nebrija
- BARROS, E. (2007) en "Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita" en *Actas del XVIII Congreso internacional de la ASELE*.
- ESPIÑEIRA S. y CANEDA L. (1998) "El error y su corrección" en *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 473-481).
- FERNÁNDEZ, S. (2012) "Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación." En *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores ELE* organizado por International House Barcelona.
- GONZÁLEZ, A. *From Edinburgh a Salamanca: entrevista y análisis de la interlengua de Hannah Bettsworth*. MUSAL-E
- JOHNSON, H. (1992) "Defossilizing". *ELT Journal*, 46, 2 (pp. 180-189).
- LEE, N. (1990) "Notions of 'error' and appropriate corrective treatment" en *Hong-kong papers in linguistics and language teaching*, 13 (pp. 55-69)
- LITTLEWOOD, W. (1984) *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (21ª ed.).
- PENADÉS, I. (2003) "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores" en *Linred: lingüística en la Red*, 1. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf
- RICHARDS, J., C. y RODGERS, T. S. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge University Press (2ª ed.)
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. (2003) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Repositorio Gredos. Eds. Universidad de Salamanca.

TOUCHIE, H. (1986) "Second language learning errors. Their types, causes, and treatment" en *JALT Journal*, 8, 1 (pp. 75-80).

VÁZQUEZ, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

APÉNDICE I - Clasificaciones de los tipos de error
(Según Inmaculada Penadés 2003)

Graciela Vázquez (1991:31-85)

- Criterio lingüístico:
 - errores de adición
 - errores de omisión
 - errores de selección falsa
 - errores de colocación falsa
 - errores de yuxtaposición
- Criterio etiológico:
 - errores intralinguales
 - errores interlinguales
 - errores de simplificación
- Criterio comunicativo:
 - errores de ambigüedad
 - errores irritantes
 - errores estigmatizantes
- Criterio pedagógico:
 - errores inducidos vs. creativos
 - errores transitorios vs. permanentes: fosilizados vs. fosilizables
 - errores individuales vs. colectivos
 - errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral.

También considera que los errores interlinguales e intralinguales están presentes en todos los niveles del sistema:

- Errores por interferencia fonética.
- Errores por interferencia ortográfica
- Errores por interferencia léxica
- Errores por interferencia semántica
- Errores por interferencia morfosintáctica

En todas las clasificaciones que veremos, sigue a la principal distinción una subclasificación de los errores de tipo gramatical. No incluiremos dichas subclasificaciones, ya que consideramos que supondría centrarse demasiado en el caso concreto de la lengua española y que alargaría excesivamente este apéndice. Nos ceñiremos a aquellas categorías que pueden generalizarse a los errores de todas las lenguas.

Isabel Santos (1993: 91-96)

- Criterio descriptivo:
 - Omisión
 - Adición
 - Formación errónea

- Ausencia de orden oracional
- Criterio pedagógico:
 - Errores transitorios
 - Errores sistemáticos
- Criterio etiológico-lingüístico
 - Errores interlingüísticos
 - Errores intralingüísticos
- Criterio gramatical:
 - Errores fonológicos
 - Errores léxicos
 - Errores ortográficos
 - Errores semánticos
 - Errores morfológicos
 - Errores pragmáticos
 - Errores sintácticos
- Criterio comunicativo:
 - Errores locales
 - Errores globales

S. Fernández (1997)

- Descripción lingüística – categorías a las que afectan los errores:
 - Fonología
 - Morfosintaxis
 - Léxico
 - Discurso
- Descripción de estrategias:
 - Omisión
 - Falsa elección
 - Adición
 - Falsa colocación
- Criterio pedagógico:
 - Errores colectivos
 - Errores fosilizados
 - Errores individuales
 - Errores inducidos por la metodología
 - Errores transitorios
 - Errores fosilizables
- Explicación de los errores:
 - Errores ambientales
 - Errores internos
- Criterio comparativo:
 - Errores evolutivos
 - Errores ambiguos
 - Errores interlinguales
- Efectos comunicativos: errores que distorsionan la comunicación.

APÉNDICE II - Ejemplo de gramática mínima de errores

Lo ideal habría sido tener una relación original de los errores de un grupo concreto de estudiantes de español, pero a falta de ese tipo de material, hemos resuelto elaborar una gramática de errores adaptada a la estudiante de español cuya producción oral se analizó en el punto 10 de este trabajo. Como base para esta tabla, se ha tomado como modelo el de Graciela Vázquez (1999:95).

Ane González no considera que la hablante tenga otros errores fosilizados aparte de los fonéticos, por tanto no incluiremos aquí otro apartado que en otras gramáticas sí aparecería (la relación concreta de esos errores más frecuentes).

ÁREA GRAMATICAL	ERRORES TRANSITORIOS	ERRORES FOSILIZABLES
Artículos	Ignorancia o aplicación parcial de las reglas que establece la gramática prescriptiva.	<p>∅ art. det. que precede al sustantivo: <i>*problemas con Complutense</i></p> <p>Uso abusivo: <i>*no hay muchas universidades que ofrece la política</i></p>
Indefinidos	Falsa concordancia. <i>*hay una examen oral,</i> <i>*ambos asignaturas, *algunas cosas como esto</i>	
Posesivos		Uso abusivo: <i>*es el último año de mi grado</i>
Objeto Directo		<p>∅ del pronombre enclítico + infinitivo <i>*tenemos que leer todos</i></p>
Subjuntivo		<p>Uso del indicativo con V1 de sentimiento: <i>*Y me gusta que es una ciudad muy bonita.</i></p> <p>Indicativo en las oraciones subordinadas: <i>*lo que era importante a la hora de elegir universidad era que ofrece cursos en política</i></p>
“Ser/Estar”		<p>Neutralización de la oposición + adjetivos: <i>*estoy, estuve miembro</i></p> <p>Uso de <i>ser</i> en lugar del auxiliar <i>haber</i> (sin valor de pasividad): <i>*fui nacida en Inglaterra</i></p>
Preposición “de”	Añadir una preposición no	

	compatible con el verbo principal Transferencia desde el inglés: <i>*elegí de hacer</i>	
Preposición "en"		"en" por "de": <i>*[de la sociedad] en la universidad</i> Uso redundante: <i>en el cuarto año de mi grado</i>

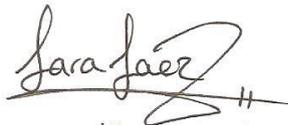
Debemos tener en cuenta cuál ha sido nuestra fuente para la realización de esta gramática mínima de errores: la transcripción de una producción oral que no duraría mucho más de diez minutos. Es una muestra muy limitada para permitirnos hacer valoraciones acerca de cuáles de los errores de la hablante están fosilizados y cuáles solo son transitorios. Rogamos, por tanto, que se considere esta pequeña gramática de errores por lo que es: un ejemplo de elaboración de estos recursos tan prácticos para el aprendizaje de una L2/LE.

DECLARACIÓN JURADA

Yo, SARA SÁEZ FAJARDO, con DNI
46077671-T, DECLARO que he sido la única persona que ha realizado el
presente trabajo íntegramente y que ninguno de los materiales que se adjuntan ha sido escrito o
elaborado por otra persona, excepto las citas o el material identificado como perteneciente a
otro.

Hago esta declaración jurada sabiendo y comprendiendo que, de comprobarse su falsedad, la
calificación será negativa.

Fdo.



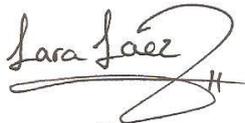
En Salamanca, 18 de junio 2016

**AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DEL TFG AL
REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD.**

D/D^a SARA SÁEZ FAJARDO
con D.N.I. 46077671-T

AUTORIZO que el Trabajo de Fin de Grado titulado
"EL ERROR EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS",
sea incorporado al Repositorio Institucional de la Universidad de Salamanca en caso
de que sea evaluado positivamente con una nota numérica de 9 o superior.

Fdo.



En Salamanca, 18 de junio 2016