

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ROMANISTIKU
KATEDRA ZA ŠPANJOLSKI JEZIK

**Analiza pogrešaka u pisanom izražavanju hrvatskih
učenika španjolskog kao stranog jezika**

Diplomski rad

Studentica: Monika Turkalj

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2014.

UNIVERSIDAD DE ZAGREB
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS
CÁTEDRA DE LENGUA ESPAÑOLA

Análisis de errores en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE

Tesina

Estudiante: Monika Turkalj

Mentora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić
Comentora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio del 2014

Sažetak

Glavni cilj ovog rada jest predstaviti i razraditi koncept pogreške u okviru modela analize pogrešaka i sukladno s time analizirati pogreške i opisati međujezik hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika. U teorijskom djelu najprije se opisuju modeli kontrastivne analize, analize pogrešaka i međujezika te se detaljno razrađuje koncept pogreške uključujući i pitanje njihovog ispravljanja. Zatim se kao uvod u istraživanje predstavljaju različite tipologije pogrešaka i daje se pregled dosadašnjih istraživanja koje se odnose na hrvatske učenike španjolskog kao stranog jezika. U drugom dijelu rada, iznose se rezultati istraživanja provedenog primjenom analize pogrešaka u pisanom izražavanju hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika na razini znanja A1 i A2. Istraživanje je provedeno sa skupinom odraslih učenika, a cilj je bio utvrditi najčešće gramatičke pogreške u pisanom izražavanju te objasniti njihovo podrijetlo s obzirom na međujezični i unutarjezični uzrok nastanka. Korpus istraživanja činili su učenički pisani radovi prema unaprijed zadanoj temi u obliku sastavka. Za analizu pogrešaka korištena je tipologija Fernández (1997 u Penadés Martínez, 2003) koja se temelji na podjeli pogrešaka prema lingvističkom kriteriju, a za analizu podrijetla pogrešaka primjenjena je općenita podjela na međujezične i unutarjezične pogreške prema etiološkom kriteriju. Rezultati ukazuju na činjenicu da se najčešće pogreške odnose na korištenje članova, upotrebu grafičkih naglasaka, tvorbu i značenje riječi i strukturu rečenica te da su međujezične pogreške brojnije od unutarjezičnih. Rezultati su poslužili i za djelomični opis međujezika za svaku razinu posebno, a njihovom usporedbom pokušale su se utvrditi specifičnosti, razlike i sličnosti između njih. Na temelju rezultata, u završnim se razmatranjima daju preporuke za provedbu budućih istraživanja u okviru analize pogrešaka i međujezika, ali i o primjeni dobivenih rezultata u nastavnoj praksi u hrvatskim školama.

Ključne riječi: analiza pogrešaka, međujezik, koncept pogreške, španjolski kao strani jezik, pisano izražavanje

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es presentar y elaborar el concepto de error en el marco del modelo de análisis de errores y de acuerdo con esto analizar los errores y describir la interlengua (IL) de los estudiantes croatas de español como lengua extranjera (ELE). En la parte teórica al principio se describen los modelos de análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) e interlengua, luego se elabora con detalles el concepto de error incluyendo la cuestión de su corrección. Se pasa entonces a presentar diferentes tipologías de errores y se ofrece la revisión de los estudios realizados hasta ahora que se refieren a los alumnos croatas de ELE. En la segunda parte se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo aplicando el AE en la expresión escrita de los alumnos croatas de ELE cuyo nivel del aprendizaje corresponde a A1 y A2. La investigación se ha realizado con los alumnos adultos y el objetivo ha sido identificar los errores gramaticales más frecuentes en la expresión escrita así como explicar su origen en cuanto a las causas inter e intralingües de su aparición. El corpus se compone de los trabajos escritos sobre un tema determinado y en la forma de redacción. Para el AE se ha usado la tipología propuesta por Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) que se basa en la división de errores a partir del criterio lingüístico y para el análisis de los orígenes de los errores hemos utilizado la división general entre los errores inter e intralingüístico según el criterio etiológico. Los resultados indican que los errores más frecuentes se refieren al uso de los artículos, las tildes, la forma y el significado de las palabras y la estructura de la oración. También hemos constatado que los errores interlingüísticos son más numerosos que los intralingüísticos. Asimismo los resultados han servido para la descripción parcial de la IL para cada nivel en particular y con base en la comparación se han tratado establecer especificaciones, diferencias y similitudes entre estos dos niveles. En las observaciones concluyentes se dan las sugerencias para las futuras investigaciones en el marco del AE e IL igual que para la aplicación de los resultados obtenidos en la práctica didáctica de las escuelas croatas.

Palabras clave: Análisis de errores, interlengua, concepto de error, ELE, expresión escrita

Índice

Sažetak	1
Resumen	4
Abreviaturas	7
1. INTRODUCCIÓN	8
2. MODELOS DE INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA	9
2.1 Análisis contrastivo	9
2.2 Análisis de errores	12
2.3 Interlengua.....	19
3. CONCEPTO DE ERROR	25
3.1 Definición de error	25
3.2 Errores en el aula.....	26
3.2.1 Posibles causas	27
3.2.2 Error en los ojos de los alumnos y de los profesores	29
3.3 Valoración del error	32
3.4. Gravedad del error.....	35
3.5 Acerca de la corrección de errores	39
3.5.1 Corrección, retroalimentación, evaluación.....	40
3.5.2 Elaboración de la corrección	41
3.5.3 Retroalimentación correctiva: ¿Cómo corregir?	45
3.6 Técnicas de la corrección de errores en la expresión escrita.....	47
4. TIPOLOGÍA DE ERRORES EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DE ERRORES	51
4.1 Criterio descriptivo.....	52
4.2 Criterio lingüístico.....	54
4.3 Criterio pedagógico	56
4.4 Criterio comunicativo.....	57
4.5 Criterio etiológico o explicativo.....	59
5. ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE	62
6. INVESTIGACIÓN DE LOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS CROATAS DE ELE.....	68
6.1 Objetivos de la investigación	68

6.2 Metodología	69
6.2.1 Instrumentos	70
6.2.2 Corpus de datos y perfil de los alumnos	70
6.2.3 Tipología de errores	71
6.3 Resultados	74
6.3.1 Resultados obtenidos en el nivel A1	74
6.3.2 Resultados obtenidos en el nivel A2	79
6.3.3 Resultados basados en el criterio etiológico	87
6.4 Discusión	89
7. CONCLUSIÓN	103
Bibliografía.....	105

Abreviaturas

AC - análisis contrastivo

AE- análisis de errores

IL - interlengua

LE - lengua extranjera

L2 - lengua segunda

L1 - lengua materna

LM - lengua meta

ELE – español como lengua extranjera

MCER - Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

1. INTRODUCCIÓN

Si uno pudiera escoger entre decir una frase correctamente o con error, claro que no optaría por decirla con error. Igualmente en exámenes los profesores no darán mejor nota a un alumno que ha cometido más errores que otro. Sin embargo, todos erramos y esto no solo cuando aprendemos nuevas lenguas sino en todos los ámbitos de nuestra vida. Entonces, si errar es humano y algo inevitable, ¿qué podemos hacer para convertir este inconveniente en una ventaja? En este trabajo precisamente queremos señalar algunas maneras de beneficiarse de los errores en el aprendizaje de los idiomas. Queremos mostrar que los errores pueden ser algo útil y provechoso si se tratan de la manera conveniente. Para conseguir este fin es necesario concienciar tanto a profesores como a alumnos de que los errores pueden ser un recurso para aprender y avanzar en el aprendizaje. Si lo percibimos de esta manera no solo que disminuiremos el miedo al error, sino que aumentaremos la eficacia y la rapidez del aprendizaje. Todos sabemos que no es nada fácil reconocer los propios errores, pero si los dejamos de percibir como algo negativo o indeseable, podremos convertirlos en algo beneficioso.

En virtud de lo anterior el objetivo de esta tesina es mostrar los errores como parte integrante e inevitable del proceso de enseñanza/aprendizaje y justificar estos postulados elaborando el concepto del error, presentando la historia de su evaluación desde una postura exclusivamente negativa hasta los tiempos modernos cuando empieza a considerarse como una herramienta para aprender las lenguas. Se ofrecen también las maneras de tratar los errores en las clases de idiomas y se sugieren las técnicas de su corrección. El marco teórico luego servirá de base para la investigación que realizaremos con los alumnos croatas de ELE. El propósito de la investigación es analizar los errores de los alumnos para hacer conclusiones sobre su competencia gramatical y dar una descripción de su IL en los determinados estados de su aprendizaje. Hacer un análisis de los errores y encontrar sus orígenes es significativo e importante para ambos sujetos del proceso de enseñanza/aprendizaje puesto que ayuda al profesor a escoger el modo más apropiado para tratarlos en la clase y corregirlos, mientras que por lo que se refiere al alumno, contribuye a desarrollar estrategias para disminuir su aparición y enfocarse así en las áreas más problemáticas en el aprendizaje de la lengua en cuestión.

2. MODELOS DE INVESTIGACIÓN DEL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

2.1 Análisis contrastivo

Una de las primeras corrientes de la lingüística aplicada se desarrolló en los años 50 del siglo XX. El principal exponente del AC era Lado quien en el año 1957 publicó la obra *Linguistic across cultures* y marcó el inicio de esta corriente en los estudios del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). El AC pronto empezó a ser el punto de partida para la preparación de los materiales de aprendizaje y para la docencia en general igual que el recurso teórico para la explicación y predicción de errores (Fernández Jódar, 2006).

Este modelo se basa en los fundamentos de la lingüística estructural de Bloomfield y en el conductismo. Según la teoría conductista del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito, la LE se aprende de manera parecida a la adquisición de la lengua materna (L1). Igual que los niños imitan las producciones de los adultos y crean hábitos como consecuencia de la repetición, el objetivo de los aprendices de L2 es crear los hábitos que pertenecen a la lengua que están aprendiendo (Fernández, 1995).

La idea clave es que los estudiantes transfieran los rasgos de su lengua nativa a la LE que están aprendiendo. Si los hábitos de la LE son idénticos, resultará en una **transferencia positiva**, es decir el alumno no tendrá problemas con la producción correcta y simplemente transferirá el conocimiento de su L1 a la L2. En otro caso en el que los elementos y las formas de la lengua meta (LM) no coincidan con los de la L1, los alumnos no serán capaces de producirlos correctamente y cometerán errores. En este caso la **interferencia**¹ con la L1 del alumno será negativa y causará obstáculos en el aprendizaje de la nueva lengua (Medved Krajnović, 2010:21). En consecuencia existe el peligro de que los errores generen hábitos incorrectos y por eso hay que hacer todo lo posible para prevenirlos e impedirlos. Las investigaciones contrastivas tienden con base en la comparación entre dos lenguas tienden a buscar semejanzas y ponen especial interés en las diferencias y en las áreas de contraste, ya que son todas estas las que causan los mayores problemas en el aprendizaje de la L2 y son las causas principales de los errores que cometen los aprendices.

¹ Se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (Santos Gargallo, 2009).

Este modelo también está vinculado con el concepto de la distancia lingüística que afirma que cuanto mayor sea la distancia entre la L2 y la L1, será más difícil el aprendizaje y mayor la posibilidad de la interferencia (Santos Gargallo, 2009). Esto supone que un alumno croata tendrá mayores dificultades en el aprendizaje del español que un alumno de Francia o de Portugal. El español, igual que el francés y el portugués, es una lengua romance y la posibilidad para la transferencia positiva entre estas lenguas es mucho más grande que en el caso del español y una lengua eslava.

Los lingüistas seguidores² de este modelo afirmaban que aplicando el AC no solo podían hallarse los elementos por los que se diferencian la L1 del alumno y la LE, sino que también se podían prever los errores. Las acciones que tenemos que realizar en un AC son las siguientes (Fernández, 1995):

- 1) descripción formal de ambas lenguas.**
- 2) selección de las áreas que queremos comparar**
- 3) detección de las semejanzas y las diferencias en las lenguas en cuestión**
- 4) predicción de los posibles errores**

El área de interés para el investigador puede ser cualquier nivel del sistema de LM: fonología, gramática, léxico y cultura. Entre los objetivos finales de AC figuran la preparación de los materiales didácticos o la evaluación de sus contenidos y la sustitución o ampliación de los contenidos inadecuados, así como la elaboración de una gramática contrastiva todo esto basándose en las diferencias y semejanzas entre lenguas en cuestión y las dificultades que por consiguiente puedan surgir en el aprendizaje (Santos Gargallo, 2009).

Esta corriente lingüística considera el error como algo negativo, intolerable que se impedir a toda costa. Como fruto de estos planteamientos y en consideración a que el objetivo final de las investigaciones de AC era proponer un nuevo tipo de aprendizaje y fabricar materiales didácticos con el acento sobre aquellas estructuras para las que se suponía que serían las más problemáticas para los aprendices, se creó un nuevo método del aprendizaje y enseñanza de las LE. Se trata del **método audio-lingual** que está basado en la enseñanza de hábitos y en el aprendizaje sin errores. El método influido por el estructuralismo y behaviorismo aparece en los años 40 en los Estados Unidos, pero en la década siguiente se

² Destacamos entre ellos a Fries (1945) y a Lado (1957) cuyos trabajos se consideran fundamentales para el desarrollo de AC

extiende al territorio de Europa. El objetivo que se propone es aprender e interiorizar nuevos hábitos lingüísticos para usar la determinada LE de modo automático. En teoría esto se puede conseguir a través de los llamados *pattern-drills* que se caracterizan por los ejercicios de mecanización y la repetición de frases cortas o diálogos hasta ser memorizados. La tarea del alumno es escuchar y repetir las estructuras y los modelos presentados por el profesor (Santos Gargallo, 2009). El acento se pone en la destreza oral, se enseñan estructuras lingüísticas que se gradúan y presentan desde las más sencillas hasta las más complejas. El uso de la lengua materna o los ejercicios de la traducción no están presentes en este tipo de clase, ya que se considera que ambos pueden generar errores por interferencia (Muñoz Restrepo, 2010).

No se puede negar que el AC tuvo una gran importancia en la historia de los estudios de aprendizaje de segundas lenguas. Por primera vez el alumno se encontró en el centro tanto del proceso de enseñanza/aprendizaje como de las investigaciones llevadas a cabo dentro de la lingüística aplicada. “Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso del aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción” (Santos Gargallo, 2009:67).

Sin embargo, los años 60 pusieron en duda los planteamientos del AC. Se le reprochaban “los resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una LE y la difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes”, por ejemplo, psicológico o pragmático (Santos Gargallo, 2009:66). En la psicolingüística aparecieron nuevas corrientes que rechazaron el behaviorismo y ofrecieron nuevas teorías del aprendizaje de lenguas lo que fue una de las razones para abandonar el AC. El método audio-lingual tampoco parecía conseguir sus objetivos principales. A pesar de grandes esfuerzos no se logró evitar o impedir errores. Asimismo, la teoría perdió su popularidad debido a que las investigaciones demostraron que no todos los errores podían ser explicados con la interferencia de la L1 y que había que buscar otras causas y fuentes de las mismas (Fernández, 1995). Las nuevas investigaciones empíricas mostraron que los alumnos que tenían la lengua nativa distinta cometían errores idénticos o similares en el aprendizaje de la misma L2. Algunos de estos errores hacían también los hablantes que aprendieran la lengua en cuestión como su L1 y de esta manera se abrió camino para la aparición y el desarrollo de las nuevas teorías y tipos de análisis que trataron de resolver y reemplazar las deficiencias y la fragmentariedad de AC (Penadés Martínez, 2013). El AC ya no se veía como la base esencial para el diseño de los materiales didácticos y la preparación de clases sino más bien como una técnica ocasional que en algunos casos podía resultar útil para los profesores (Stevens, 1969).

2.2 Análisis de errores

El modelo de análisis de L2 que nació de las críticas al AC era AE.. A finales de los años sesenta, en el año 1967, Corder publicó el primer papel que trataba de la importancia y el significado de los errores del alumno y así inició este nuevo modelo que revisó tanto la teoría de aprendizaje de L2 como la postura negativa hacia el error que tanto estudiantes como profesores tenían tradicionalmente.

La aportación más significativa del AE es sin duda la actitud ante el error. Como hemos observado anteriormente los errores se veían como una muestra negativa en el aprendizaje de segundas lenguas, como una violación del sistema lingüístico. El error en el marco de AE se considera el paso inevitable y constituyente del proceso de aprendizaje. Es un signo positivo, útil y necesario que refleja el nivel de aprendizaje del alumno. Los errores son las muestras de esfuerzo del alumno por entender cómo funciona el sistema de la LM, por averiguar si algunos conocimientos que él tiene de su L1 u otras lenguas que ha aprendido son válidos también en la determinada L2 (Medved Krajnović, 2010:22). Corder (1981) destaca que a pesar de nuestros esfuerzos nunca vamos a poder “exterminar” errores así que tenemos que orientarnos hacia las técnicas del tratamiento de errores después de ocurrirse.

Cuando Corder (1981) cambia el concepto del error introduce por primera vez el concepto de **dialecto idiosincrásico**³ teniendo mucha influencia en los futuros estudios de IL y justificando la valoración positiva del error. Este dialecto no se refiere al dialecto social, es decir al lenguaje que caracteriza un grupo social o una comunidad lingüística. Corder (1981) lo define como dialecto cuya gramática comparte de la L2, L1 y otras lenguas, siendo sus reglas propias e idiosincrásicas de este dialecto. Hay varios tipos de los dialectos idiosincrásicos y a todos ellos podemos aplicar un AE: el lenguaje poético, infantil, el habla de un afásico y el de los que aprenden una LE. Todos ellos son unos dialectos inestables, pero regulares, sistemáticos, con sus propias reglas y gramática. A este último Corder lo llama la **competencia transicional** enfatizando su característica de inestabilidad y continuo cambio. La competencia transicional es el dialecto en el sentido lingüístico: dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos. Gráficamente Corder (1981:14) lo presenta así:

³ Nemser (1971) habla del mismo fenómeno utilizando el término “sistema aproximativo” y posteriormente Selinger (1972) usa el término de “interlengua”

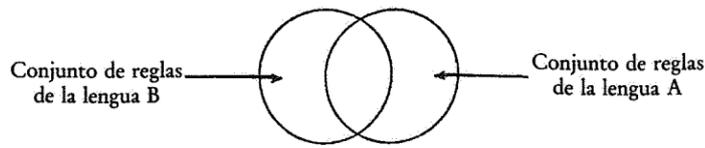


Gráfico 1. Competencia transicional

También afirma que las producciones idiosincrásicas de los alumnos de segundas lenguas son la consecuencia y la manifestación de una gramática del dialecto transicional y no deben ser considerados como erróneas o desviaciones.

En cuanto a la fundamentación psicolingüística, el AE se apoya principalmente en las ideas de Chomsky (1965 en Santos Gargallo, 2009) y la teoría cognitivista que postula la idea de que el conocimiento es un proceso en el que el individuo “estructura la realidad que le rodea. Este proceso atraviesa etapas sucesivas e invariables, es decir, comunes a todos los seres humanos, y cada etapa es el resultado de la interacción entre la madurez del organismo y su adaptación al medio ambiente” (Santos Gargallo, 2009:76). El aprendizaje de la L2 se ve como un proceso creativo igual que la adquisición de la LM de un niño. Por primera vez las investigaciones se orientan hacia los procesos que se llevan a cabo en el interior de los aprendices de L2. Se trata de la “puesta en marcha de un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua dada, a partir de los datos a los que está expuesto” (Fernández, 1995:207). Se considera que este proceso procede también en el aprendizaje de L2. En otras palabras el aprendizaje de L2 está facilitado por la experiencia de la adquisición de la lengua nativa. Corder (1981) añade que la diferencia descansa en las determinadas estrategias que usan los niños para adquirir su L1 y los adultos para aprender una determinada L2. Sin embargo estas diferencias no son tan significativas como para hacer una distinción entre estos dos sistemas de aprendizaje

Mientras que el AC trataba de prever los errores con base en la comparación de la LM y la lengua nativa de alumno, el AE no parte de la comparación sino de las producciones reales en la L2. A partir de esas producciones de los alumnos Corder (1981) ha concretado que los pasos del AE son los que Fernández (1995:206) reformula así:

- 1) **identificación de los errores en su contexto**
- 2) **clasificación y descripción de errores obtenidos en el corpus**
- 3) **explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (es posible también que el error tenga que ver con la influencia de la L1)**
- 4) **si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca el posible tratamiento**

De estos cuatro pasos, es evidente que Corder atribuye importancia a la búsqueda de las fuentes de los errores, puesto que esto es imprescindible si queremos mejorar la enseñanza y hacer un tratamiento adecuado.

El modelo de AE ha evolucionado a lo largo de su historia. El modelo tradicional se centraba solo en la competencia gramatical del alumno y la clasificación de errores según la categoría gramatical. Luego al comienzo de los años 80 el modelo se orientó hacia el método comunicativo y los efectos pragmáticos en el alumno. También encontramos esa evolución de ideas en el pensamiento de Corder quien en sus trabajos posteriores (1971, 1981 en Santos Gargallo, 1990) amplió los objetivos de AE a la aplicación en didáctica y al diseño de los materiales de enseñanza. El AE ya no se centraba en la competencia gramatical sino comunicativa e incluía tanto los errores como las producciones correctas para determinar la competencia del estudiante. El concepto chomskiano de la competencia lingüística se sustituye por el concepto de la competencia comunicativa

El **concepto de competencia** empieza a desarrollarse junto con la crítica que Chomsky (1965 en Bermúdez y González, 2011) dirige a Skinner y a su teoría conductista del aprendizaje. Chomsky afirma que el proceso del aprendizaje no es un acto mecánico y no se puede explicar a través del modelo estímulo-respuesta-refuerzo, sino que se trata de una actividad mental creativa. Él mismo entonces elabora el concepto de la competencia lingüística que sobreentiende la capacidad para la interpretación y actuación, el conocimiento de las reglas del sistema de la lengua o en otras palabras, las reglas de la morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica. “Se trata de aquella función biológica innata que permite generar infinito número de frases gramaticales. Esta competencia se conforma por el conocimiento lingüístico de un hablante-oyente nativo ideal” (Chomsky 1965 en Pérez Ruiz, 2011:3). Chomsky (1965 en Nian, 2012) también afirma que la competencia lingüística está

interiorizada, pero se manifiesta de manera observable en cada actuación lingüística estableciendo así la diferencia entre la competencia y la actuación.

Hymes (1971 en Bermúdez y González, 2011) tomando en cuenta que el conocimiento lingüístico no es suficiente para la realización de la comunicación adecuada y eficaz, amplía el concepto de la competencia de Chomsky diferenciando la competencia lingüística de la comunicativa. Hymes acentúa que el conocimiento teórico de las reglas gramaticales no basta. Hay que saber cómo usarlas y relacionarlas en un contexto comunicativo concreto. Para Hymes (1972 en Medved Krajnović, 2010:9) la competencia lingüística se refiere al dominio de la gramática de la lengua y la competencia comunicativa a los conocimientos y las habilidades pragmáticos del aprendiz, esto es, a la reglas del uso de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos.

El concepto de la competencia comunicativa presentada por primer vez por Hymes fue desarrollada posteriormente por muchos autores entre los cuales destacamos las propuestas de Canale y Swain (1980) y Canale (1983) por ser una de las más citadas y el modelo de MCER que especialmente destaca la importancia de alcanzar la competencia comunicativa.

Todos los autores en la elaboración de la competencia comunicativa parten del hecho de que el hablante competente no conoce solamente las reglas del sistema lingüístico, sino también las reglas del uso de la lengua que le posibilitan comunicarse adecuadamente en cualquiera situación comunicativa (Salaberri Ramiro, 2007). En otras palabras, la competencia comunicativa une el conocimiento, es decir, lo que una persona sabe de manera consciente o inconsciente sobre la lengua y su uso y su habilidad de aplicar estos conocimientos en la comunicación (Canale, 1983 en Salaberri Ramiro, 2007).

La **competencia comunicativa** propuesta por Canale y Swain (1980) y Canale (1983) (en Muñoz, 2000) abarca la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Por la competencia gramatical estos autores entienden el conocimiento de vocabulario, formación de palabras, estructuración de oraciones, pronunciación, semántica y ortografía, es decir el conocimiento del código de la lengua. La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de usar la lengua de modo apropiado en diferentes situaciones y contextos sociales, esto quiere decir producir aquellas variantes lingüísticas y registros de la lengua más convenientes según el contexto sociocultural de la comunicación. La competencia discursiva consiste en la habilidad de combinar formas y significados lingüísticos para producir diferentes textos orales o escritos igual que la capacidad de interpretar su sentido. Por último, la competencia estratégica sobreentiende el conocimiento de las estrategias de comunicación verbales y no verbales que se usan para compensar las posibles deficiencias y fallos en la

comunicación o para reforzar los efectos comunicativos. Los problemas en la comunicación pueden ser el reflejo del conocimiento gramatical insuficiente, sociolingüístico o discursivo del hablante, o bien, la consecuencia de los factores tales como falta de atención o, por otra parte, el estrés comunicativo (Muñoz, 2000).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (2002:13) distingue el componente lingüístico del sociolingüístico y pragmático de la competencia comunicativa. La competencia lingüística presenta el conocimiento del sistema de la lengua. No se trata sólo del dominio de estos conocimientos, sino también de su organización cognitiva, su agrupación y su accesibilidad, lo que se refiere a la disponibilidad de estos conocimientos y la habilidad para activarlos y repararlos. El componente sociolingüístico, referente a la adecuación del uso en diferentes situaciones socioculturales, afecta notablemente la interacción entre los hablantes de distintas culturas aunque muchas veces no seamos conscientes de eso. Por eso es necesario conocer las normas de cortesía, la codificación lingüística en diferentes rituales y las normas que rigen las relaciones entre hombres y mujeres, grupos sociales, generaciones etc. La competencia pragmática se refiere a la habilidad de producir actos de habla o funciones de la lengua e incluye también las competencias discursivas. Cabe destacar que MCER (2002:9) también distingue las competencias generales que, a diferencia de la competencia comunicativa, son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”. Ellas incluyen el conocimiento declarativo o el saber, las destrezas y habilidades o el hacer (dependen en primer lugar de la capacidad de desarrollar procedimientos), la competencia existencial o el ser (se refiere a las características personales del alumno) y la capacidad de aprender a aprender (MCER, 2002:11). Las competencias generales son las que todos los hablantes deben desarrollar independientemente de la comunidad lingüística a la que pertenecen. De hecho, la competencia comunicativa debe integrar y desarrollarse a partir del dominio de las competencias generales.

A partir del concepto de la competencia comunicativa se ha desarrollado el **enfoque comunicativo** que hoy en día prevalece en la enseñanza de L2. “El enfoque comunicativo no tiene entidad como método, por tratarse de un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene del análisis de la sociolingüística y psicolingüística” (Cecilia, 1995 en Sánchez Jiménez, 2006:49). Algunas de sus características principales son (Salaberri Ramiro, 2007):

- ➔ trabajar, enseñar y adquirir de forma integrada todas las cuatro destrezas: comprensión oral-auditiva, expresión escrita, interacción oral y comprensión lectora
- ➔ desarrollar todas las competencias que abarca la competencia comunicativa
- ➔ las funciones y los exponentes lingüísticos son los contenidos básicos del aprendizaje
- ➔ el error es un signo del estado de la IL del alumno y se considera el medio para avanzar y progresar en el aprendizaje
- ➔ aunque hay diferentes métodos dentro del enfoque comunicativo todos ellos tienen como su objetivo desarrollar la competencia comunicativa

El enfoque comunicativo entiende el lenguaje como una herramienta que sirve para la comunicación. Para dominar una lengua no basta desarrollar sólo la competencia gramatical sino aprender a utilizar los conocimientos para negociar el significado. Por eso es importante que el alumno produzca no solo frases gramaticalmente correctas sino apropiadas y adecuadas a la situación comunicativa en la que se encuentra en un momento determinado (Pérez Ruiz, 2011). En la enseñanza se da la ventaja a los materiales auténticos que abarcan los aspectos textuales, pragmáticos, léxico, morfosintácticos, culturales y otros. El profesor se convierte en un guía, un mentor que ayuda y facilita el aprendizaje del alumno; apoya la autonomía mayor del estudiante, usa en el aula en primer lugar la LM y trata de crear un ambiente amistoso y relajante en el que se aprende. No considera el error como un síntoma del fracaso, sino como la parte de la competencia transitoria del alumno y como un recurso de aprendizaje (Sánchez Jiménez, 2006).

En el campo de didáctica precisamente los planteamientos de AE han resultado con la aparición de nuevas metodologías en el marco del enfoque comunicativo que, como hemos visto, ha recogido la actitud de que el error es la parte obligatoria y constituyente del proceso de aprendizaje de L2 y han contribuido a la pérdida de miedo al error dentro de la clase (Fernández, 1995). Burt, Dulay y Krashen (1982 en Santos Gargallo, 2009) destacan otras aportaciones de este modelo de investigaciones:

- ➔ supone una contribución significativa a la lingüística aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes
- ➔ indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno
- ➔ establece la jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza

- produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado
- construye tests que son relevantes para determinados objetivos y niveles

Hay también los que encuentran deficiencias de esta corriente. Bell (1974 en James, 1998) critica el modelo del AE reprochándole la pobre inferencia estadística, la subjetividad en la interpretación de los errores y la falta de los procedimientos científicos. Algunos lingüísticos tampoco están a favor de la idea de que los errores, las instancias erróneas, constituyentes de una competencia transitoria, son una muestra positiva y aceptable en el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 2009). Schachter (1974 en James, 1998) menciona como el punto negativo de AE, el hecho de que no se toma en consideración que los alumnos evitan usar estructuras de la lengua de las que no están seguros. De esta manera no cometen errores en las áreas donde se esperaba que lo cometieran.

Durante los primeros años, en su versión tradicional, el AE estuvo orientado sólo en los errores gramaticales lo que también fue criticado por muchos pero, como hemos señalado, el mismo iniciador del modelo de AE posteriormente evolucionó sus ideas afirmando que un análisis debía tomar en cuenta toda la producción del alumno y no solo los errores. A pesar de estas críticas los investigadores no han renunciado a este modelo y han realizado hasta ahora bastantes estudios siguiendo la propuesta de Corder (1981).

Santos Gargallo (2009) plantea si es lícito rechazar completamente el AC cuando tenemos el AE, o bien, si estos dos modelos de investigación son complementarios. Señala que hay lingüistas que afirman que el AC debería ser sustituido por el AE por completo ya que es inadecuado y fragmentario. Por otro lado, hay quienes consideran que para obtener resultados completos es necesario aplicar ambos modelos. Esta consideración es característica para los lingüistas más tolerantes tales como Wilkins (1969), Duskova (1969), Dulay, Burt y Krashen (1982) y otros. Puesto que el AC supone que los errores tienen solo una fuente que es la lengua nativa, mediante el AE podemos comprobar los resultados de una investigación contrastiva y enriquecerlos con nuevos datos e informaciones.

Aunque el modelo de AE surgió de la reacción ante las investigaciones llevadas a cabo en el marco del AC centrándose básicamente en la competencia lingüística, en los años posteriores enfocó sus estudios hacia la competencia comunicativa y la producción completa del alumno. Esta evaluación de ideas es una de las razones por la cual el AE se considera el enlace entre el AC y futuras investigaciones de la IL. El AE dio el impulso para el desarrollo de las investigaciones de la IL, las que Corder había denominado el dialecto idiosincrásico o respectivamente la competencia transicional.

2.3 Interlengua

El modelo de la IL propuesto por Selinker (1972) conecta los trabajos de Corder (1981) y Nemser (1971) Como ya se ha mencionado, Corder lo denomina el dialecto idiosincrásico o la competencia transitoria. Nemser le da el nombre del sistema aproximativo y lo define como el sistema lingüístico desviado que es el resultado de los intentos de alumno de utilizar la LM. Esos sistemas varían en su carácter conforme el nivel de aprendizaje y otros factores tales como la experiencia de aprendizaje del alumno, la comunicación funcional, las características individuales de aprendizaje etc. (en Richards, 1974).

Por la IL elaborada por Selinker (1972 en Carcedo González, 1998:467) se entiende “la lengua intermedia entre la L1 y LM que funciona como sistema lingüístico autónomo” en cada una de las etapas por las que el alumno atraviesa en su proceso de aprendizaje. A diferencia de la definición de Nemser, podemos observar una evolución de idea, ya que Selinker no lo llama el sistema desviado, sino acentúa su carácter autónomo en relación con la norma lingüística.

El punto de partida en el desarrollo de la IL es el desconocimiento total de la LM, aunque el aprendiz posee conocimientos lingüísticos obtenidos en la experiencia de la adquisición de la L1. El punto final sería el conocimiento de la LE al nivel del usuario nativo o aquél momento cuando el alumno, conscientemente o no, deja de avanzar en su aprendizaje porque piensa que tiene suficientes conocimientos para cumplir sus necesidades comunicativas. Esta decisión del alumno puede ser una de las razones de la fosilización de la IL (Medved Krajnović, 2010:24).

Selinker (1972 en Richards, 1974) define la **fosilización** como un conjunto de ítems, reglas y subsistemas procedentes de la L1 que el estudiante tiende a conservar en la IL a pesar de todas las explicaciones e instrucciones que recibe sobre la LM en cuestión. Hacer un análisis de errores fosilizados es importante porque nos da la información y la explicación por la que algunos alumnos no consiguen avanzar en el aprendizaje de L2.

Puesto que la IL contiene sus propias reglas y gramáticas, las producciones de alumno no deben ser evaluadas desde la norma de la L2. El concepto de IL considera que unas producciones erróneas son “normales” y aceptables en una determinada fase del aprendizaje de LE. El alumno, en realidad, no comete errores sino idiosincrasias que se ven como unos signos positivos en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1995).

La IL es un sistema lingüístico autónomo, individual y propio de cada estudiante y sus rasgos principales son variabilidad, sistematización y dinamismo. Aunque la

IL se desarrolla parcialmente de manera previsible, hay también unas variabilidades cuyas fuentes no se pueden observar o determinar fácilmente. La sistematización significa que, si se analizan las producciones correctas e incorrectas del alumno en un momento dado, la IL es la muestra del sistema gramático interno del alumno. Sin embargo estos sistemas gramaticales se caracterizan por unos cambios constantes y considerables, por el uso de unas formas gramaticales más simples y reducidas, es decir, por un código menos complejo y simplificado que el de la LM que están aprendiendo. En consecuencia la IL del estudiante puede cumplir un número menor de necesidades comunicativas que su L1 o LM (Medved Krajnović, 2010:25).

Cuando Selinker (1972) escribe la publicación más importante que presenta sus estudios de la IL, adapta el concepto de la estructura lingüística latente de Lenneberg y lo incorpora en el modelo de la IL. La estructura lingüística latente fue elaborada por Lenneberg (1967 en Santos Gargallo, 2009:127) quien lo define como “un acuerdo ya formado en la mente del niño, que es parte de la gramática universal, y que en el proceso de la adquisición de su lengua nativa se transforma en una estructura realizada a partir de una gramática particular, como un despliegue gradual de capacidades.”

Selinker (1972 en Richards, 1974) postula que los adultos que tienen éxito absoluto en el aprendizaje de L2, los que llegan a dominarla al un nivel del hablante nativo, de alguna manera reactivan las estructuras lingüísticas latentes. Son las mismas que se encuentran de manera innata en el ser humano. Solamente unos 5% de todos los aprendices llegan a dominar la LE con éxito mientras que los demás utilizan procedimientos psicolingüísticos diferentes que se denominan las estructuras psicolingüísticas latentes y que no forman parte de la programación genética del hombre. Estas se activan cuando un adulto intenta producir oraciones en una L2. El concepto de la estructura psicológica latente explica por qué se produce la fosilización en el proceso de aprendizaje, lo que sucede a partir de 5 principales procesos que Selinker (1972 en Richards, 1974:35) considera claves en el aprendizaje de LE:

- 1) transferencia lingüística**
- 2) transferencia de instrucción**
- 3) estrategias de comunicación**
- 4) estrategias de aprendizaje**
- 5) hipergeneralización**

La **transferencia lingüística** supone que la fuente de los errores y la posible fosilización de las mismas se encuentran en la transferencia negativa de los elementos de L1, es decir, en la interferencia con la lengua nativa del alumno (Bueno Gonzáles, 1992). Durante muchos años, hasta la aparición del AE, se sostuvo que éste era el origen único o por lo menos el más importante de los errores. De hecho el concepto de la transferencia lingüística no es propia de Selinker, pero él por primera vez la ve como solo uno de los fenómenos psicolingüísticos subyacentes en el aprendizaje y hoy prevalece la opinión de que la interferencia es solamente una de las posibles causas de errores (Santos Gargallo, 2009).

La **transferencia de instrucción** se refiere al hecho de que el alumno hace conclusiones e hipótesis falsas de la lengua a causa de una inadecuada presentación del material lingüístico, el tipo de la enseñanza del profesor, la organización de los manuales de aprendizaje y todos los elementos referidos a la instrucción que recibe el estudiante de la LM (Selinker, 1972 en Richards, 1974).

El tercero y el cuatro de los procesos que causan errores se refieren a las estrategias. “Por tal, se entienden, en términos generales, cada una de las operaciones que efectúa el que aprende una lengua, de una forma más o menos consciente, en el proceso de asimilar los datos disponibles de la forma más fácil, rápida, agradable, eficaz y transferibles a nuevas situaciones” (Oxford, 1990 en Fernández, 1995:209).

Las **estrategias de comunicación** sobrentienden aquellos mecanismos, medios y tácticas que el estudiante usa para realizar sus fines comunicativos a pesar de su dominio insuficiente y parcial de la LM (Bou Franch, 1995). Generalmente se pueden dividir entre las estrategias de reducción y las estrategias de expansión (Faerch y Kasper, 1980 en Bou Franch, 1995). Las primeras suponen que el aprendiz intenta “salirse de paso” y abordar los problemas en la comunicación de modo que reduce el contenido de su mensaje, cambia el mensaje o una parte de él por otro, o incluso, en el peor caso, renuncia a la comunicación. Las estrategias de expansión significan la búsqueda de los recursos alternativos para lograr los fines comunicativos sin recortarlos. Entre ellas distinguimos tres grupos. En el primero se incluyen el uso de la comunicación no verbal, el apoyo en los gráficos y esquemas, la imitación de sonidos etc. o la petición de la ayuda del interlocutor. El segundo tipo se refiere al apoyo en los conocimientos lingüísticos de la L1 del alumno u otras lenguas que conoce. Finalmente, tenemos a las estrategias que se basan en el uso de los conocimientos que el aprendiz ya posee de la LM. Como ejemplo mencionamos la paráfrasis, el uso de los términos que son semántica o fonéticamente relacionados o semejantes, acuñaciones léxicas etc. (Manchón Ruiz, 1993). Santos Gargallo (2009:148) afirma que las estrategias de comunicación son significativas para

la planificación y la ejecución en el proceso de aprendizaje, puesto que “en la fase de planificación contribuyen a la formación de hipótesis y en la fase de ejecución, a la automatización del material lingüístico”.

Las **estrategias de aprendizaje** son las que el alumno usa para aprender el material lingüístico de la LM. Así el alumno tiende a reducir y simplificar el sistema de la LM (Selinker, 1972 en Richards, 1974). Tienen la función de hacer el aprendizaje más rápido, fácil y efectivo. Oxford (1990 en Manchón Ruiz, 1993) divide las estrategias de aprendizaje en las que influyen en el aprendizaje de la manera directa y las que lo hacen indirectamente.

Las estrategias directas son las estrategias de memoria que se refieren a la recuperación de las informaciones y el desarrollo de las técnicas de memorización, y las estrategias cognitivas que tienen que ver con los procesos mentales que el aprendiz tiene que realizar a fin de producir o entender el mensaje. Algunos ejemplos son la comparación de los elementos de la LM con los de la L1, la traducción, la búsqueda de la idea principal de un texto oral o escrito etc.

Las indirectas se dividen en 3 grupos. En primer lugar, tenemos las estrategias metacognitivas que suponen que el alumno toma las riendas de su proceso de aprendizaje. En otras palabras el alumno determina los objetivos, planifica cómo va a conseguirlos, observa su progreso y se autoevalúa. En el segundo grupo están las estrategias afectivas cuyo objetivo es establecer el control sobre las emociones, actitudes, motivaciones y otros factores personales. Por ejemplo, autoanimación, superación de la ansiedad y otras. En el tercer grupo de las estrategias indirectas se incluyen las estrategias sociales que sobrentienden la cooperación y la interacción con otras personas para facilitar el aprendizaje. Corder (1983 en Bueno González, 1992) postula que las estrategias de aprendizaje forman parte de la IL del alumno. En cambio, las estrategias de comunicación sirven al alumno para „salir de paso“, para esquivar y no pertenecen a la IL.

Finalmente hay que recordar que la competencia estratégica, incluyendo tanto las estrategias de comunicación como de aprendizaje, forma parte de la competencia comunicativa que hoy en día se considera el objetivo final del aprendizaje de LE. Las estrategias contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje y se recurre a ellas para solucionar algunos problemas en el aprendizaje. Su uso no siempre es evidente y observable, pero se pueden aprender y pueden ser enseñadas (Manchón Ruiz, 1993). El empleo de las mismas activa la participación del alumno en el propio proceso de aprendizaje ya que el alumno las usa para encontrar las soluciones y abordar los problemas en la comunicación que surgen como la consecuencia de su conocimiento insuficiente de la LM.

El último proceso, la **hipergeneralización**, significa que el alumno generaliza de manera errónea las reglas y rasgos semánticos de la LM. Así, el alumno puede hacer generalizaciones de paradigmas, analogías incorrectas, simplificaciones del sistema de la LM basándose en los conocimientos previos, pero sin conocer las excepciones y las irregularidades (Fernández, 1996).

Estos procesos que se consideran esenciales en el proceso de aprendizaje de L2 y cada uno por sí mismo o en combinación impulsan la aparición de los elementos fosilizables en la IL del alumno (Santos Gargallo, 2009). Es conveniente también señalar que la aplicación de estos cinco procesos no significa necesariamente que el alumno cometerá el error. De todos modos, al momento de analizar los errores es de la gran utilidad recurrir a estas estrategias para determinar la causa (Bueno González, 1992).

Los estudios de IL incluyen un análisis sincrónico y diacrónico de la lengua del estudiante de L2 y también la investigación de procesos psicológicos en el aprendizaje de la misma. Su objetivo es describir el sistema de reglas subyacentes en el alumno en el proceso de aprendizaje de LE. El análisis de la IL “permite conocer qué rasgos de las distintas fases por las que atraviesa el aprendizaje/adquisición de una lengua son sistemáticos y cuáles no” (Carcedo González, 1998:467). A diferencia del AE, la IL toma en cuenta tanto las producciones erróneas del alumno como las estructuras correctas. El mismo Corder (1981) ha señalado la necesidad de llevar a cabo un análisis completo que tendría que incluir las frases superficialmente desviadas, las frases correctamente formadas y apropiadas al contexto, las frases correctamente formadas pero inadecuadas.

Tarone (1988 en Santos Gargallo, 2009) propone los siguientes pasos de un análisis basado en el concepto de IL:

- 1) determinación del perfil del informante(s)**
- 2) determinación del tipo de análisis, que podrá ser longitudinal o transversal**
- 3) diseño de la tarea, más apropiada para limitar el aspecto o aspectos que se proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc.)**
- 4) examen de los factores que se tendrán en cuenta como causantes de la variabilidad en la IL**
- 5) análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios**

Santos Gargallo (2009:137) afirma que este tipo de investigación de la IL establece como su objetivo “demostrar que los hallazgos no son causales y que caracterizan a grupos de estudiantes en condiciones similares”. El investigador debería hacer un estudio cualitativo y cuantitativo para precisar los hallazgos comunes y generales de la investigación. Asimismo a la hora de hacer conclusiones debe tomar en cuenta todos los datos obtenidos, aunque no coincidan con sus hipótesis sobre los resultados esperados y con el marco teórico por el que ha optado.

El modelo de IL presenta un paso más allá en las investigaciones del aprendizaje de L2 ya que pretende hacer notar tanto las producciones desviadas como las correctas de los estudiantes de LE considerando que ambos son relevantes en el proceso de aprendizaje. Las críticas al este modelo están dirigidas principalmente a la escasez de los estudios empíricos que afirmarían los postulados de esta teoría.

El desarrollo del concepto de la IL ha tenido aportaciones significativas en la explicación de la adquisición de las L2 y en la revaloración de los errores. La idea clave es que el alumno en el aprendizaje pasa por etapas sucesivas acumulando cada vez nuevos conocimientos y relacionándolos con los previos. En cada fase el alumno dispone de una competencia transitoria y progresivamente se acerca al nivel del conocimiento de un hablante nativo. En este camino el alumno formula las hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo y con base en ello elimina lo inapropiado, adquiere nuevos conocimientos y competencias, hace conclusiones sobre cómo funciona la LM. Los errores que aparecen en los diferentes estados de su IL son la consecuencia de esta comprobación de hipótesis de la LM y por eso se convierte en un recurso para el aprendizaje (Liu, 2012). El estudio de la IL y sus resultados nos pueden ayudar a entender mejor cómo ocurre el proceso del aprendizaje, nos pueden ayudar a organizar la enseñanza y entender los problemas con los que se enfrentan los estudiantes, nos pueden facilitar la corrección y la evaluación de los errores y por consiguiente si los aprovechamos de manera adecuada y eficaz pueden hacernos mejores profesores.

3. CONCEPTO DE ERROR

Las tres corrientes de las investigaciones del proceso de adquisición de L2 tienen como el punto de partida de sus análisis la postura ante los errores la cual puede ser positiva y negativa. La percepción del error ha evolucionado durante la historia de las teorías de adquisición de las lenguas y de la metodología. De una visión tradicional negativa, se ha pasado a, por lo menos en un plano teórico, considerar el error como algo natural e incluso benéfico en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este capítulo vamos a presentar con más detalles el concepto del error, su desarrollo, la importancia que tiene dentro del aula así como las maneras para tratarlos y aprovecharlos en la adquisición de las LE.

3.1 Definición de error

La noción de error supone la existencia de un conjunto de reglas gramaticales, léxicas, ortográficas y otros conceptos que determinan el uso adecuado y correcto de la lengua. Es decir, podemos definir los errores sólo en relación con la norma de la lengua. Fernández (1995:204) la define como „un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es “normal” común en una comunidad dada”. Se podría entonces concluir que el error es cualquiera desviación de la norma.

Sin embargo Corder (1981) establece la diferencia entre los errores de competencia⁴ (**errores sistemáticos**) y los de actuación⁵. En su visión sólo los primeros pueden ser considerados los errores “verdaderos”, es decir, que se cometen por el conocimiento insuficiente de la norma de la LM y que pertenecen a la IL del alumno. A los errores de la actuación les llama faltas. Estas no son el reflejo del (des)conocimiento del alumno y no revelan el nivel de aprendizaje del alumno sino son la consecuencia de determinados estados psicológicos y físicos (el cansancio, los nervios...), lapsus de memoria etc. Son eventuales, asistemáticos y temporales. Normalmente somos conscientes de ellos inmediatamente después

⁴ Se trata del conocimiento que una persona tiene de una lengua. Por definición, el hablante nativo tiene un dominio perfecto de ella (gramática, léxico, fonética etc.) La competencia del aprendiz suele ser imperfecta (Bueno Gonzáles, 1992).

⁵ Es lo que realmente se hace, la plasmación externa de competencia. Tiene que ver con los órganos vocales o los instrumentos de la escritura. Es lo que sucede cuando un hablante se dispone a hablar o a escribir (Bueno Gonzáles, 1992).

de cometerlos y podemos corregirlos. Corder destaca que para el proceso de aprendizaje las faltas, también llamadas equivocaciones, no son significativas, pero que son necesarias investigaciones y análisis de errores más profundos y detallados para determinar cuáles desviaciones de la norma pertenecen a los errores y cuáles a las faltas.

Norish (1983 en Santos Gargallo, 2009) incluso va más adelante y distingue entre faltas y lapsus. Un **lapsus** abarca las desviaciones de las reglas de LM que se cometen sin querer, de manera no sistemática y se producen por fallos de memoria, falta de concentración u otros factores extralingüísticos. La **falta** la define como una desviación asistemática, eventual e inconsciente que se puede corregir con facilidad.

Lo que es observable para diferenciar entre estos tres tipos de desviaciones de la norma es que los errores son más bien típicos para los hablantes no nativos de la lengua, mientras que a las faltas y los lapsus los cometen también los nativos a causa de las razones mencionadas (Bueno González, 1992).

Al final es conveniente destacar que muchas veces el término “error” se toma como un hiperónimo que entonces engloba los errores, las faltas y los lapsus (Alba Quiñones, 2009). Esto puede ocurrir en los casos en los que tal diferencia es irrelevante para el tema o para el investigador, por el hecho de que distinguir entre los errores y faltas no es siempre fácil y también por unas imprecisiones y descuidos del mismo investigador.

3.2 Errores en el aula

El proceso de aprendizaje de L2 puede desarrollarse en distintas circunstancias. El contexto sociolingüístico y educativo en el que el alumno aprende una nueva lengua es importante porque puede influir en el dicho proceso. Distinguimos entre los contextos naturales y formales de la adquisición de L2, aunque existe la posibilidad de un contexto mixto. El contexto natural significa que la lengua se aprende en la interacción con los hablantes nativos y observando sus comportamientos lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas. Sin embargo, de nuestro interés es el segundo caso, esto es, el contexto formal en el que el alumno normalmente recibe algún tipo de instrucción, está enseñado sobre el sistema de la LM y se le da la retroalimentación sobre su progreso y el resultado de aprender. Asimismo el input que el alumno recibe sobre la L2 igual que la posibilidad para la comunicación en la L2 está limitada. El aprendizaje en los contextos formales generalmente ocurre en el aula donde la producción en la LM se reduce a unas horas semanales y fuera del

aula los aprendices no tienen la posibilidad de usar la lengua. Es el caso de los alumnos que aprenden la LM en un país donde esa lengua no se habla. Como veremos, precisamente el factor del contacto y la distancia lingüística entre L1 y L2 pueden en cierto modo determinar el aprendizaje y presentar un campo fértil para los errores. Por otro lado es bien conocido que en el aula hay elementos que pueden afectar el proceso de la adquisición y que no están relacionados estrictamente con los factores lingüísticos. Entre ellos se encuentran por ejemplo, el profesorado, la dinámica de grupo, los medios de aprendizaje, el ambiente de la clase y claro los factores personales tales como la motivación, la actitud, el carácter del alumno etc. (Muñoz, 2000).

En este apartado vamos a elaborar con más detalles las posibles causas de errores, así como el significado que tienen dentro del aula para los alumnos por un lado y para los profesores por el otro.

3.2.1 Posibles causas

Antes hemos señalado que diferentes modelos del aprendizaje de L2 ofrecen diferentes posturas sobre los factores que causan los errores. El AC considera que todos los errores pueden ser explicados en relación con la L1 del alumno. Hemos de pensar que no hay duda de que muchos errores se deban a la interferencia de la lengua nativa del alumno, especialmente en una fase inicial del aprendizaje cuando el alumno todavía no ha aprendido a pensar en la LE y trata de averiguar si unas estructuras de su L1 puede también aplicar en la lengua que está aprendiendo. El estudiante de LE obviamente no empieza de cero. Ya tiene formado en su mente el sistema gramatical creado durante la experiencia de la adquisición de la L1. Sin embargo, las investigaciones llevadas a cabo en el marco del AE y la IL han mostrado que hay errores que no pueden asociarse con la transferencia de elementos de la L1.

A continuación vamos a mencionar otros factores que pueden causar errores en el proceso de aprendizaje. Anteriormente en este trabajo ya hemos nombrado en el marco de la IL 5 causas de los errores según Selinker (1972 en Richards, 1974:35): transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización. Fernández (1995:203) como posibles causas de errores acentúa “creaciones idiosincrásicas, fruto del cruce con expresiones próximas, generalizaciones de paradigmas muy frecuentes en la LM, apoyados alguna vez por la interferencia de otra lengua, problemas fónicos, así como hipótesis razonables del

funcionamiento de la lengua que se aprende”. Es necesario especificar que la interferencia no se debe solo a la L1 sino también a la experiencia del aprendizaje de otras LE, especialmente si no son similares.

En el marco del AE las fuentes de errores previamente explicadas podemos dividir en dos grupos: los **errores interlingüísticos (interlinguales)** y los **errores intralingüísticos (intralinguales)**. En el primer grupo podemos clasificar los errores producidos por la interferencia de la L1. Por lo tanto en este segmento el AE da la razón a la versión débil del AC de que la lengua nativa del alumno puede ser una de las causas de errores. Llamamos errores intralingüísticos a los que son resultado del procesamiento lingüístico del alumno en una determinada fase de su aprendizaje y las diferentes estrategias que usa al mismo tiempo. En este grupo incluimos los errores de generalización y de simplificación del sistema lingüístico de la LM (Medved Krajnović, 2010:23).

Algunos errores se deben también al contexto donde se aprende la lengua, a la forma de enseñanza de los profesores y al tipo de material que se usa para presentar ciertas estructuras de la lengua. Así puede pasar que el profesor no enseñe de manera clara y comprensible, o bien que utilice un material didáctico no adecuado o que no favorece el aprendizaje de la lengua. Esto puede resultar en que el alumno no entienda bien la regla y su uso y por eso cometa errores. Anteriormente hemos mencionado que Selinker lo llama la transferencia de instrucción. A veces pasa también que el alumno ha aprendido la regla, pero al momento de la práctica no consigue aplicarla correctamente. Blanco Picado (2002 en Molero Perera y Barrioso Lajo, 2012:139) comenta este fenómeno así:

Aprendemos una regla y la repetimos correctamente de forma guiada, pero al aplicarla en un discurso, oral u escrito, espontáneo y libre es donde aparece el error. El estudiante da la información explícita e implícita que recibe, infiere una hipótesis y recrea sus propias reglas, poniéndolas en práctica y experimentado con ellas para verificar si su regla es correcta o no, y en ese caso reajustarla o replanteársela.

Hay un tipo de errores que se producen por la falta del conocimiento cultural. Las diferencias entre las culturas a las que pertenecen la L1 y la LM del estudiante, puede resultar, por ejemplo, con la falsa interpretación y comprensión de los textos en la LM. Es una de las razones por la que las metodologías contemporáneas enseñan no solo el lenguaje, sino también la cultura y la historia del país cuya lengua se está enseñando (Vázquez, 2010).

Después de presentar posibles causas de errores, falta por decir que muchas veces no es fácil encontrar la causa del error porque puede ser la consecuencia de varios factores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.2.2 Error en los ojos de los alumnos y de los profesores

Aunque el concepto del error ha cambiado de negativo a positivo, para los alumnos es todavía bastante difícil considerar errores como unas señales positivas y normales y es aún más difícil percibirlos como muestras de su progresión en el aprendizaje. Muchos se sienten frustrados y ansiosos al ver sus escritos tachados con lápiz rojo. A algunos sólo les preocupa la nota y ni siquiera se fijan en los errores cometidos. Todo esto resulta en la pérdida de la motivación para el aprendizaje. Por lo tanto para sacar beneficios de los errores, los alumnos deben tener una postura positiva hacia su corrección y la tarea del profesor es transmitir estas ideas a los alumnos ya que errores habitualmente conllevan una connotación negativa. Para disminuir la ansiedad de los alumnos el profesor debería respetar la personalidad de cada alumno, jamás exponerlo delante de toda la clase con unos tonos negativos y hacer todo lo necesario para que no sientan miedo al error y a su corrección (Alexopoulou, 2005).

Krashen (1985 en Galán Bobadilla, 1994) incluso ha defendido la idea de que no debe esforzarse al alumno a utilizar la L2 hasta que no se sienta cómodo para empezar a hablar. Afirma que en una fase inicial del aprendizaje de LE el alumno necesita un tiempo para adquirir unos conocimientos e informaciones comprensibles del sistema de la lengua que está aprendiendo. Durante este tiempo, al que Krashen denomina período silencioso, los alumnos responden a las preguntas usando unas palabras sencillas, frases cortas o incluso pueden dar la respuesta usando mímica y gestos. Al terminar esta fase el estudiante se sentirá más confiado y seguro de utilizar la LM de modo espontáneo y para las necesidades comunicativas más exigentes y complejas. Pensamos que este tipo de enseñanza convendría precisamente a los alumnos que entran en el aula con el miedo a cometer error y que no se sientan cómodos al habar en la LE en las primeras horas de las clases, especialmente cuando comparten el aula con unos desconocidos.

No obstante, dentro del aula podemos observar que los alumnos se diferencian por sus modos de aprendizaje igual que por sus personalidades. Hay alumnos que desde la primera clase tratarán de utilizar la LM y aplicarán unos conocimientos previos que tienen de esa lengua sin temer cometer errores. Otros más tímidos e introvertidos necesitarán un tiempo

hasta conocer a sus compañeros y profesores y sentirse más libres y seguros a la hora de hablar la LM. Según Fernández (1995:204) el miedo al error, especialmente en el caso de los estudiantes adultos, “conlleva muchas veces un recorte de la comunicación. En el aula pueden provocar además una sensación de infantilismo, o de inhibición adulta ante el no quedar bien, ante la corrección pública de los posibles fallos”. Es aquí donde el profesor puede tener el papel determinante. Si el profesor llega a establecer un ambiente de confianza y amistad dentro del aula, es de esperar que los errores no presenten a los alumnos un freno para utilizar la lengua que están aprendiendo. “Los estudiantes deben enfrentar el error sin miedos ni traumas, y para eso el profesor debe transmitir que del error se aprende, que es positivo, necesario, y puede ser incluso algo divertido y muy motivador en clase que ayude además a reforzar la cohesión entre los grupos de trabajo”(Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012:140)

Para los profesores los errores muchas veces son un campo de batalla. A veces no entienden por qué los alumnos vuelven a repetir los mismos errores si el material de aprendizaje se ha presentado y explicado clara y detalladamente. En algunos casos hasta varias veces. De la misma manera establecer los criterios de la corrección de los errores no es una tarea fácil para ellos. Algunos profesores se centran demasiado en la corrección de errores cometidos por los alumnos por lo cual es a veces imposible realizar una conversación fluida. Por eso es necesario que el profesor siempre tenga en cuenta si el objetivo de la cierta actividad es que los alumnos se expresan fluidamente o estamos centrados en la forma y en el aprendizaje de las funciones, estructuras etc. (Fernández, 1995).

El profesor además tiene la tarea de concienciar a los alumnos de sus errores y especialmente de las faltas. Una mera reparación de los mismos no tiene sentido porque el alumno sin una observación y reflexión sobre ellos, difícilmente puede avanzar en el aprendizaje. Hay que animar a los alumnos a participar activamente en el aprendizaje y ayudarles a autocorregir sus faltas (Alexopoulou, 2005). Johnson (1988 en Alexopoulou, 2005:116) destaca que para poder hacerlo, el alumno tiene que ser consciente de los siguientes aspectos:

- ➔ Saber que ha incurrido en una falta
- ➔ Tener el conocimiento de que su desviación es una falta y no un error
- ➔ Darse cuenta de su equivocación y saber cómo paliarla
- ➔ Tener la oportunidad de practicar la misma estructura en condiciones reales dentro de la secuencia: “ocurrencia de la falta-acción correctiva-nuevo intento”

Se destaca aquí la importancia de la conciencia de las faltas igual que el papel de profesor que consiste en el tratamiento didáctico adecuado para tratar las equivocaciones del alumno. El profesor debería ser un mentor para el alumno que le ayuda darse cuenta de la ocurrencia y la causa del error o falta, que le proporciona la forma correcta o le anima a la autocorrección y que le facilita las actividades y los ejercicios con el fin de practicar los aspectos lingüísticos que presentan el problema para el alumno. Se pretende “lograr la toma de conciencia del estudiante sobre el error y que recuerde, reajuste y autocorrija una regla” (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012:148).

De nuestra propia experiencia podemos decir que admitir nuestros propios fallos no es nada fácil, no obstante estos son las partes constituyentes de casi cada actividad humana, especialmente si se trata de algo para nosotros desconocido que se aprende por primera vez. De hecho, considerar que el aprendizaje puede transcurrir sin errores, no es humano. Los errores son las partes naturales del proceso del aprendizaje e importante recurso para conocer al alumno porque proporcionan una imagen bastante real (junto con las producciones correctas) sobre las competencias y el conocimiento del alumno y revelan sus puntos débiles dejando espacio para el mejoramiento. Una vez detectado el error es necesario hacer un tratamiento apropiado tanto por la parte del alumno como del profesor. Si el profesor ve el error como un signo negativo al que debe enfrentarse con un castigo o penalización, el error puede difícilmente convertirse en un recurso para aprender puesto que fuerza el desarrollo del miedo al error. El alumno por el miedo al error, mejor no dice nada y de esta manera se bloquea su progreso. Sostenemos que por eso es imprescindible que el profesor sea consciente de que los errores son la parte constituyente y normal del proceso de aprendizaje de LE y que transmiten estos pensamientos a los alumnos, los estimulen a la autocorrección y los motiven a aprender y avanzar en el aprendizaje observando sus propios fallos. Si el alumno se da cuenta de que ha cometido el error, debería empeñarse en encontrar su causa, esforzarse para conseguir un mayor rendimiento y mejorar la próxima vez estos huecos en su conocimiento. Por otra parte, el profesor deberá también reconocer sus propios errores ante los alumnos y ser para ellos un buen ejemplo a seguir. No centrarse sólo en la detección de los errores sino en una negociación nacida de la conversación con los alumnos buscar las fuentes de error considerándolo una muestra transitoria de la IL del alumno.

3.3 Valoración del error

Durante la historia del aprendizaje de las LE la postura ante el error ha evolucionado. Ya hemos visto que había dos opiniones opuestas. Hasta los años 60 los errores se trataron como unos signos negativos e indeseables. Se consideraba que “evidenciaban un fracaso, una pedagogía poco efectiva, falta de control o un material que no estaba bien escogido” (Bueno Gonzáles, 1992:58). Se creía que si no se corregían, el alumno generaría hábitos incorrectos, pertenecientes a la L1 y por eso la enseñanza se basaba en la prevención de los errores. Esta postura era característica para la teoría conductista y el AC.

Junto con los cambios en las teorías de aprendizaje de las lenguas, con el fracaso de las teorías conductistas, ha cambiado también el concepto de error. Se ha dado lugar a la teoría cognitivista. El aprendizaje de la lengua empieza a considerarse como un proceso creativo y mental. Los estudios más profundos del concepto del error han resultado con la elaboración de la noción de la IL (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012). Las nuevas posturas no solo rechazan el valor negativo del error sino incluso consideran errores imprescindibles en el aprendizaje. Se ha optado por la actitud de que sin errores no hay aprendizaje. Los determinados errores son normales e inevitables en las determinadas etapas del aprendizaje de la LE. Son específicos y propios para cada nivel de aprendizaje y no son los signos del retroceso del alumno. Al contrario, el alumno avanza en su conocimiento de la LE contemplando los errores que ha hecho y averiguando de esta manera sus hipótesis del funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. “Mientras el aprendiz logra avance en su estudio, se elimina lo inapropiado, se incorporan nuevos conocimientos en dicho sistema, aparecen otros errores, así se establece un nuevo sistema lingüístico temporal que constituye uno de los estadios de la IL” (Liu, 2012:8).

Esta evolución de ideas acerca del error podemos igualmente observar a lo largo de la historia de la metodología de las lenguas. En el **método de la gramática y traducción** el error era una muestra negativa de los huecos en el conocimiento lingüístico del alumno. El error se corregía explícitamente y de manera inmediata. El método audiolingual, centrado en la precisión formal, coincidía con los principios del AC. El error se consideraba la consecuencia de la interferencia con la L1 que debe tratarse y corregirse sistemáticamente porque se corre peligro de que el alumno desarrolle unos hábitos equívocos. La actitud de que el error es una señal del fracaso está relacionada con la fijación demasiada en el código y la

precisión lingüística en la enseñanza del profesor a costa de la fluidez⁶ comunicativa y por lo que se refiere al alumno puede desarrollar un miedo al hablar y cometer errores (Sánchez Jiménez, 2006).

Podemos observar un gran cambio en el **enfoque comunicativo**. Tomando como la base una valoración positiva y en consideración de que la lengua sirve principalmente para comunicar, los errores no se consideran problemáticos si no producen dificultades en la transmisión e intercambio de mensajes. Lo más importante es que el hablante consiga su fin comunicativo. Si el alumno ha cometido el error, esto significa que su hipótesis sobre la LE ha sido falsa. Este procedimiento en el alumno se considera parte integrante de su proceso de aprendizaje y un recurso para aprender y adquirir nuevos conocimientos (Sánchez Jiménez, 2006). Se puede decir que los errores son un signo de que el alumno trata de realizar la comunicación a pesar de no disponer de un conocimiento suficiente de la LM y en esto consta la IL del alumno que está en un cambio constante y dinámico. Se amplía también la gama de tipos de errores. “El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más” (Blanco Picado, 2002 en Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012:138). Esto hace referencia a diferentes dimensiones de la competencia comunicativa que se propone ser el objetivo final del proceso de aprendizaje/enseñanza en el marco del enfoque comunicativo. Junto con esto cambia también la valoración de la seriedad de los errores. En los apartados que siguen veremos que los errores gramaticales se toleran mucho más que antes puesto que las investigaciones han mostrado que no causan mayores obstáculos para la comunicación. La adecuación de los enunciados se considera más importante porque puede tener efectos mucho más graves en la comunicación. “El AE y los enfoques comunicativos han puesto de relieve que no todos los errores son iguales, que su gravedad depende del grado en que afectan a la comunicación y de los objetivos didácticos que seguimos en el aula, por lo que, en relación al error, la corrección también pasa a ser un elemento didáctico de primer orden” (Sánchez Jiménez, 2006:55).

En esa nueva visión, los errores son un elemento de retroalimentación del proceso de aprendizaje/enseñanza y según Corder (1981) son significativos para tres sujetos. Al profesor le dan la información sobre el conocimiento del alumno. Le indican dónde se encuentra el alumno en relación con los objetivos marcados y qué le queda por aprender. Pero no solo esto.

⁶ La fluidez es el grado de naturalidad y normalidad en la producción de enunciados orales e incluye características de duración tales como la rapidez al hablar y la longitud, frecuencia y distribución de pausas, así como manifestaciones de problemas de procesamiento, tales como repeticiones, correcciones y abandono o interrupción de enunciados (Ortega, 2000 en Muñoz, 2000:212).

Pensamos que los errores de los alumnos pueden ser una advertencia para el profesor. Hemos señalado que una parte de errores podrían ser la consecuencia de la inadecuada enseñanza de los profesores. Existe la posibilidad de que él no haya explicado algo bien o no haya dado materiales suficientes para practicar una determinada estructura.

A continuación Corder habla de la importancia de errores para los investigadores. Analizándolos les pueden proporcionar unas informaciones útiles sobre el aprendizaje y la adquisición de la lengua. Con base en eso los investigadores pueden entender mejor los procesos que intervienen en el aprendizaje, así como las estrategias usadas por el alumno en su esfuerzo para dominar la lengua.

Finalmente, los errores son de la mayor importancia para los aprendices. Cometiendo errores los alumnos en realidad aprenden y amplían sus conocimientos ya que se dan cuenta de que unas hipótesis que tienen sobre el funcionamiento de la LM no son válidas.

Bueno Gonzáles (1992) enfatiza que el concepto de error sugerido por el AE e la IL es más útil para la enseñanza y hoy en día la visión más aceptada en la didáctica de las LE. El valor positivo del error no significa que la precisión y la exactitud a veces no sean importantes en el aprendizaje, pero tendrá cierta libertad para expresarse en la LM sin miedo si es consciente que el cometer errores es inevitable.

No obstante, Fernández (1995) destaca una cosa muy importante. El cambio en la valoración del error de positiva a negativa se ha producido en un plano teórico, pero la práctica en el aula es otra cosa. Esperar que tanto los profesores y, sobre todo, los alumnos lo acepten como un paso ineludible y necesario, es poco probable. La palabra “error” conlleva consigo una connotación negativa de la que es difícil deshacerse. No obstante, si tuviéramos una mirada diferente hacia errores en el aula, “se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables, donde pudiera desarrollarse la lengua” (Fernández, 1995:209).

3.4. Gravedad del error

Es bien conocido que hay diferentes tipos de errores y que no todos tienen el mismo peso. Tomando como la base diferentes criterios, en la escala de gravedad el mismo error se le puede considerar grave y otra vez no se le da mucha importancia.

Tradicionalmente la gramaticalidad era el criterio único para la distribución de los errores conforme la gravedad. Se valoraba la gravedad según la conformidad de las frases con las reglas gramaticales de la lengua. Con el desarrollo de los enfoques comunicativos los investigadores buscan criterios más apropiados que estarían de acuerdo con las demandas de la competencia comunicativa.

En general tomando como la base el enfoque comunicativo, los errores según el criterio de la gravedad se dividen en dos grupos: los errores que afectan el discurso y la estructura de la oración e impiden la transmisión correcta del mensaje (**errores globales**) y los errores que no influyen en la comprensibilidad del mensaje (**errores locales**). Los errores globales, claro, son de mayor gravedad puesto que causan la ruptura de la comunicación (Santos Gargallo, 2009). Las investigaciones han mostrado que los errores más graves son los de léxico y de discurso ya que afectan toda la estructura y la organización de la oración y son claves para la comprensión del mensaje (Fernández, 1995). Entre los errores vinculados con la estructura de la oración figuran por ejemplo el uso equívoco de los enlaces, los elementos omitidos o sobrantes, problemas con el orden de los elementos oracionales etc. Por otro lado los errores relacionados con las formas y los tiempos verbales, las preposiciones, los artículos y las concordancias nominales no afectan la comunicación de manera significativa (Fernández, 1988).

El enfoque comunicativo también pone unas nuevas exigencias a los alumnos. No es importante solo que las oraciones sean gramaticalmente correctas, sino también se exige que sean apropiadas al contexto comunicativo al que se refieren (Santos Gargallo, 2009). De esta postura se deriva la valoración del error según la gramaticalidad por un lado, y el grado de la realización de fines comunicativos en cada situación por otro lado (Fernández, 1988).

En este marco para valorar la gravedad de error, Enkvist (1973 en Santos Gargallo, 2009) propone los siguientes tres **criterios**:

1) Gramaticalidad

El criterio de la gramaticalidad significa que la gravedad se evalúa según la relación entre la oración y el sistema de las reglas lingüísticas de la L2 o en otras palabras según la correspondencia con la norma lingüística. Los estructuralistas tomaban este criterio como único relevante (Santos Gargallo, 2009).

2) Aceptabilidad

La aceptabilidad se refiere al efecto de errores en la comprensión del mensaje, esto es al grado en el que el error dificulta, estorba e impide la transmisión del mensaje y la comunicación. Para la aceptabilidad son importantes los errores globales y locales previamente explicados (Santos Gargallo, 2009).

3) Adecuación

Finalmente, la adecuación significa la apropiación del registro y las variedades lingüísticas al contexto y a la situación (Santos Gargallo, 2009). Por consiguiente los enunciados de los hablantes no solo deben ser comprensibles para los interlocutores y correctos según las reglas gramaticales, sino también adecuados con respecto a las variables contextuales y sociolingüísticas del uso de la lengua. Los alumnos así deberían aprender usar diferentes variedades lingüísticas según se trate de una situación formal o informal, expresión oral o escrita etc.

Fernández (1995) afirma que cuando se aprende una lengua con el fin de utilizarla en diferentes situaciones comunicativas, el criterio de adecuación es más importante que el de la gramaticalidad, puesto que el uso de unas producciones absolutamente inadecuadas a la situación puede tener las consecuencias mucho más graves que si hemos pronunciado una frase gramaticalmente incorrecta. El autor (1988:18) concluye también que “los errores formales no son ambiguos en sí, sino sólo en los casos en que al cruzarse con otra estructura, deforman el sentido”.

Dentro de la perspectiva comunicativa citamos también los **criterios pragmáticos** que ofrece Vázquez (2010):

1) Ambigüedad

La ambigüedad se refiere a la posibilidad de que el mensaje pueda tener un doble sentido y puede interpretarse o entenderse de varios modos. De este modo la transmisión del mensaje original está en peligro, ya que el receptor puede elegir el significado que no corresponde con lo que el hablante quería decir. Es claro que el criterio de la ambigüedad siempre tiene que observarse dentro de un contexto, porque aunque una palabra puede tener varios significados, en un contexto concreto puede ser ambigua, pero no necesariamente (Vázquez, 2010) .

2) Irritación

La irritación significa que algunos errores pueden llegar a irritar al oyente independientemente si provocan o no la confusión en la interpretación. El grado de la irritabilidad dependerá en primer lugar del número de los errores, es decir, de la frecuencia de su aparición, aunque hay de destacar que a las diferentes personas no les irritan los mismos errores y que los profesores con el transcurso de tiempo pueden volverse más o menos tolerantes hacia algunos errores. Por otra parte su relación emotiva con los alumnos también puede influir en el nivel de la irritabilidad (Vázquez, 2010).

3) Estigmatización

Por la estigmatización se entiende que la pertenencia del hablante a un grupo social particular pueden causar determinado tipo de error (Vázquez, 2010). Fernández (1988) asegura que los profesores en la mayoría de los casos entienden lo que los alumnos quieren decir y que no les estigmatizan por un tipo de error determinado.

Fernández también afirma que estos criterios pragmáticos son en la gran medida subjetivos y que los profesores quizá no sean las personas más relevantes para evaluar la gravedad de errores y la efectividad de la comunicación de los estudiantes con base en la ambigüedad, irritación y estigmatización. Según el mismo autor los errores pueden irritar al profesor a causa de algunos factores ocasionales y no por su modo “irritante” de expresarse.

Vázquez (2010) nos da un resumen de resultados de los diferentes trabajos que tratan el tema de la gravedad de errores según los criterios anteriormente explicados. Destacamos algunas de sus conclusiones a continuación:

- ➔ los hablantes nativos son más tolerantes hacia los errores que los no-nativos y para ellos el criterio más importante es el de la comprensibilidad del mensaje
- ➔ desde la percepción de los nativos los errores más graves son de léxico y de discurso, no dan mucha importancia a los errores de pronunciación y entonación
- ➔ en el nivel de la irritabilidad influye la frecuencia de la repetición del error y no necesariamente el tipo de error y la inteligibilidad de mensaje

En cuanto a estos criterios pragmáticos dentro de la perspectiva comunicativa, concluimos que son unos criterios que no se pueden tomar como únicos o relevantes al momento de valorar la gravedad del error por no ser objetivos. Por otra parte, tampoco podemos ignorarlos ya que la competencia pragmática también figura entre los objetivos que se ponen ante el alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua. Por esta razón es conveniente en primer lugar observar la gramaticalidad y la adecuación de la producción del alumno y entonces recurrir a estos criterios secundarios para elaborar una escala de gravedad.

A los criterios de la gramaticalidad, adecuación, aceptabilidad, ambigüedad, irritación y estigmatización se añaden a veces los de **generalidad** y **diversión**. La generalidad valora la gravedad del error según la aplicación de la regla o la excepción. Si el error cometido se relaciona con la excepción se trata de un error menos serio que si se ha hecho una desviación de la regla general (Sánchez Jiménez, 2006). Fernández (1988) habla también del criterio de diversión porque, por una u otra razón, algunos errores pueden ser tan divertidos para el receptor que se convierten en un factor distractor en la comunicación.

Como podemos observar los estudios de análisis de han dado las diferentes propuestas de los criterios para determinar la gravedad de los errores. Sin embargo, los numerosos estudios no han resultado con la creación de una escala según la gravedad que sería el marco de referencia para todos. Como la posible razón se cita el hecho de que estos criterios suponen en la gran medida la subjetividad cuando se trata de valorar la gravedad de error y por eso todavía no existe una propuesta que sería la más objetiva y que satisficiera todos los criterios de la gradación (Santos Gargallo, 2009).

De todos modos, sostenemos que agrupar los errores con base en el criterio de la gravedad es importante por varias razones. Primero, es muy útil para los profesores establecer

criterios de evaluación y evaluar el conocimiento del alumno. Segundo, a los profesores a veces les resulta difícil determinar cuándo y en qué medida hay que corregir los errores de los alumnos. Si determinan cuáles errores afectan y dificultan más la realización de la comunicación y la transmisión del mensaje, pueden concentrarse en ellos y tolerar los demás. Como la tercera razón mencionamos la importancia de este criterio para la enseñanza. Los profesores deberían prestar atención especialmente a los errores graves y dirigir su enseñanza hacia su tratamiento.

3.5 Acerca de la corrección de errores

La corrección del error tiene un doble propósito. Informa al alumno sobre los aspectos de la lengua que no ha dominado bien y le proporciona los medios para remediarlos. De esta manera hacen avanzar al alumno en el aprendizaje. Al profesor le da la retroalimentación sobre el éxito de sus técnicas y formas de enseñar y en el caso de que la respuesta sea negativa, le ofrece la información sobre los elementos de la lengua que requieren más explicación o práctica, o incluso sobre el cambio de la técnica de enseñanza y la modificación del currículo según las necesidades del alumno (Cassany, 1996 en Alexopoulou, 2005).

Para el acto de la corrección es conveniente tener en cuenta la diferencia entre errores y faltas. Hemos hablado de que las faltas son autocorregibles por los alumnos y los errores no, porque son la consecuencia del conocimiento insuficiente de la lengua que se aprende y forman parte de la IL del alumno. MCER (2002:154) enumera las siguientes posibles actuaciones respecto a las faltas y los errores:

- ➔ todos los errores y faltas deberían ser corregidos inmediatamente por el profesor
- ➔ hay que estimular la corrección inmediata por otros compañeros de manera sistemática, y de este modo, conseguir erradicar los errores
- ➔ hay que corregir todos los errores siempre y cuando afecte en el desarrollo de la fluidez
- ➔ los errores deben analizarse y explicarse y no solamente corregirse
- ➔ a las faltas no les debemos prestar mucha importancia, ya que se trata de simples deslices; por el contrario, los errores sistemáticos deben erradicarse
- ➔ se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación

→ los errores se deben considerar como la parte de la IL de transición del alumno y por consiguiente no se deben tomar en cuenta

Es obvio que algunas actuaciones son bastante extremas y otras más tolerables. Al decidirse por una o más citadas actuaciones, el profesor puede referirse a la metodología optada, a la postura hacia el error, a los objetivos de la programación etc.

Después de llevar a cabo la corrección de errores, el profesor tiene que reflexionar sobre el posible tratamiento. Muchas veces se decide por la técnica de la re-enseñanza. Corder (1981) deja claro que para entender las dificultades de los alumnos, el profesor tiene que hacer un análisis más profundo de los errores centrándose en encontrar las fuentes de errores y no solamente en la identificación y reparación. Esa es la razón por la que esta técnica no resulta siempre efectiva. No obstante, un análisis detallado posibilitaría al profesor escoger el tratamiento más apropiado para remediar los errores.

3.5.1 Corrección, retroalimentación, evaluación

Aunque se trata de dos conceptos fácilmente confundidos e identificados, definir y distinguir la corrección de la evaluación es de mucha importancia y puede ser el elemento clave para el aumento de la consciencia del valor positivo del error.

La **evaluación** es la “valoración del grado de dominio lingüístico de usuario” (MCER, 2002:177). Normalmente se mide por medio de diferentes tipos de exámenes y pruebas, tanto orales como escritas, y el alumno obtiene resultado en forma de las notas.

La **corrección** no tiene como su fin medir el conocimiento sino mejorarlo. Su meta es informar al alumno sobre los aspectos de la lengua que ha dominado y sobre los que le falta por dominar, así como hacerlo consciente de sus errores y no juzgarlo. La corrección remedia los errores de modo que el alumno aprenda y progrese en su aprendizaje (Alexopoulou, 2005). Chaudron (1983, en Santos Gargallo, 2009:102) la define como “cualquier tipo de reacción del profesor que, ante una elocución dada, la transforma, la desaprueba o pide una mejora”. En este sentido la corrección sirve para dar al alumno una retroalimentación sobre su actuación en las distintas actividades de aprendizaje de la LM y el profesor se convierte en un mentor que le guía con sus sugerencias, consejos y observación con el fin de mejorar su dominio de la lengua (Silva Cruz, 2013).

Tanto la corrección como la evaluación son las partes constituyentes del proceso de aprendizaje y ambos tienen sus propósitos específicos. “Las consecuencias del contraste entre ambos términos en la metodología de la enseñanza de la LE se pueden concretar en la opción de evaluar y corregir el texto para su mejor comprensión” (Silva Cruz, 2013:2). La corrección es un método de aprendizaje que proporciona una segunda oportunidad de aprender una materia dada o de fijar un mecanismo (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998). Para el aprendizaje hay que determinar los criterios de la corrección. Eso no es una tarea fácil, ya que supone encontrar respuestas a toda una serie de preguntas tales como qué tipo de errores corregir, qué técnicas usar, cuándo corregir etc.

Alexopoulou (2005) propone dos pautas y referencias básicas que los profesores deberían tener en cuenta antes de realizar la corrección. La primera se refiere al método optado. Cada método tiene sus objetivos didácticos y sus procedimientos para alcanzarlos y por lo tanto la corrección debería estar orientada hacia el cumplimiento de esos objetivos. La segunda es el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos. El alumno pasa por etapas en su aprendizaje, aprende la lengua poco a poco y por eso es necesario centrar la corrección en los errores que son el resultado del conocimiento insuficiente de lo que se está enseñando o se ha enseñado y no que se refieren a lo que les queda por aprender (Vázquez, 2010). El profesor tiene que hacer un análisis de errores para darse cuenta cuáles errores son típicos para cada nivel en particular, cuáles errores aparecían en los niveles anteriores, cuáles ya no se cometen y cuáles surgen nuevos (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012). Galán Bobadilla (1994) afirma que hay alumnos que pueden expresarse correctamente en la mayoría de las situaciones, pero que esto se debe al hecho de que el alumno evita usar aquellas estructuras de la LM que le resultan difíciles, problemáticas o poco comprensibles. En vez de ellas usa construcciones más simples y de cuyo uso está seguro. Es algo que el profesor tiene que considerar cuando analiza los errores de los alumnos con el objetivo de determinar su nivel de aprendizaje.

3.5.2 Elaboración de la corrección

Teniendo en cuenta la metodología por la que ha optado y el nivel del conocimiento de sus alumnos, antes del mismo acto de corregir, el profesor tiene que elaborar y tomar unas decisiones muy importantes sobre los criterios y modos de la corrección.

La primera pregunta a la que tiene que responder es **cuándo** hacer la corrección. Este parámetro dependerá principalmente si se trata de la producción oral o escrita. En las actividades orales, una corrección inmediata inevitablemente significa interrumpir al alumno en su intento de comunicar algo. Sin embargo, si no le corregimos, existe la gran posibilidad de que el alumno vuelva a repetir el mismo error, porque no ha recibido una retroalimentación correctiva. También surge el peligro de que los errores no corregidos se fosilicen (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998).

Otra opción es el la corrección diferida o “a posteriori”. Esto significa proporcionar la retroalimentación después de que alumno ha terminado una frase o un enunciado, una idea o un mensaje. A diferencia de la corrección inmediata que es más eficaz en los niveles más bajos, hacer la corrección después de que el alumno termine de hablar, es más conveniente en los niveles avanzados y superiores, especialmente si alentamos al alumno a autocorregirse. En los niveles más altos el alumno ya tiene suficientes conocimientos para subsanar efectivamente sus errores (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998).

La decisión sobre si escoger una corrección inmediata o “a posteriori” dependerá también de otros parámetros tales como de qué tipos de error se trata y cuáles son nuestros objetivos.

La expresión escrita, en general, no deja espacio para llevar a cabo una corrección inmediata, sino que el profesor posteriormente recoge los escritos de los alumnos y los corrige (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998). No es bueno dejar que pase mucho tiempo desde la entrega del trabajo escrito del alumno y la retroalimentación del profesor, ya que los alumnos con el paso del tiempo van perdiendo la motivación para recibir la corrección y aprovechar su utilidad para aprender (Alexopoulou, 2005).

Luego el profesor debe determinar **qué** errores corregir y **en qué medida**. Ir a los extremos y corregir todos los errores o ignorar la mayoría de ellos acabarán por la creación de un ambiente en el que difícilmente es posible el aprendizaje de la lengua (Alexopoulou, 2005). Ya hemos hecho hincapié en que los errores son esenciales para fomentar el aprendizaje de modo que no prestarles la atención que necesitan, podría resultar en el fracaso del aprendizaje. Si los corregimos todos, descuidamos la necesidad de la fluidez y la importancia de transmitir el mensaje de acuerdo con los enfoques comunicativos. Es obvio que tendríamos que encontrar un punto intermedio entre estos dos extremos “que nos ofrezca las ventajas de la corrección, pero que no nos consuma todo el tiempo y nos permita avanzar en todas las destrezas del lenguaje de la forma más equilibrada posible” (García-Heras Muñoz, 2004:10).

Para el profesor sería de mucha ayuda distinguir entre los errores colectivos e individuales. Los **errores individuales** son aquellos que se refieren a un alumno en particular. Son idiosincrásicos, es decir, aparecen en las determinadas etapas del aprendizaje del alumno y son parecidos a los errores que cometen los niños en la adquisición de la L1. En la mayoría de los casos son la consecuencia del conocimiento que el alumno tiene de otras lenguas o surgen como el resultado de la comprobación de las hipótesis que el alumno tiene sobre LE. Los **errores colectivos** son típicos para un grupo específico de los estudiantes. En general caracterizan a los estudiantes que tienen la misma lengua nativa y aparecen por la diferencia entre los aspectos del sistema lingüístico de la L1 y LM del alumno (Vázquez, 2010). Dentro de esta categoría distinguimos entre tres tipos de errores tomando como el criterio su permanencia en la IL del alumno: los errores transitorios, fosilizados y fosilizables.

Los **errores transitorios** son aquellos que aparecen en una determinada etapa de aprendizaje y luego en las etapas posteriores del aprendizaje, desaparecen. Se llaman también los errores de desarrollo (Vázquez, 2010). Fernández (1995:211) considera que “si el profesor es consciente de que se trata de errores de desarrollo, será capaz de seguir más cerca el proceso y orientar las acciones didácticas de la forma más rentable posible”, puesto que son la característica de la IL del alumno.

Los **errores fosilizados** son los errores fijos, a los que el alumno no puede librarse por muchas explicaciones que se le da. La mejor reacción ante estos es la tolerancia, puesto que no parecen corregibles y es demasiado tarde para tratarlos (Fernández, 1995).

Entre los errores transitorios y fosilizables tenemos también aquellos que suelen repetirse en diferentes fases de aprendizaje y que requieren un tratamiento especial (Fernández, 1995). Se denominan los **errores fosilizables** y “se suelen centrar en las oposiciones singulares de la LM, cuando éstas son complejas y variables, o cuando esa oposición es semejante a la de la LM, pero se diferencia en algún matiz, que a veces no se llega a captar” (Fernández, 1995:212). Para el primer caso Fernández da el ejemplo de la oposición entre el uso y la omisión de artículo, y para el segundo la diferencia entre ir-venir. Estos errores tienden a fosilizarse y por eso tanto el profesor como el alumno deben concienciarse de ellos, buscar las causas de las mismas y entonces centrarse en su tratamiento.

Después de analizar los errores del alumno y clasificarlos dentro de los grupos de errores previamente explicados, el profesor logrará encontrar un sistema adecuado para su corrección. Su retroalimentación correctiva va a ser dirigida hacia los errores colectivos fosilizables ya que ellos muestran la tendencia de fijarse en la lengua del estudiante y pueden tener su origen en las dificultades específicas de la LM: a los transitorios los va a tolerar

teniendo en cuenta de que los alumnos los van a superar con el tiempo igual que a los fosilizados ya que para ellos ya no hay remedio (Fernández, 1995).

Si como el punto de partida para determinar qué tipo de errores vamos a corregir tomamos el criterio comunicativo, nos vamos a concentrar en los errores que hacen imposible la interacción. García-Heras (2004) afirma que dentro del aula siempre deberá haber actividades que pretendan que los alumnos consigan fluidez y otras veces no centraremos en la precisión. Si el alumno quiere comunicar un mensaje, un pensamiento o una idea, el profesor va a centrarse en la corrección de los errores que son importantes para la transmisión del sentido correcto. Ya hemos visto que son los errores léxicos y de discurso los que en la mayoría de los casos imposibilitan la comprensión. Otros errores, los errores lingüísticos, pueden ser tolerados por el profesor, excepto si la conversación sirve para practicar una determinada estructura o si el alumno duda si ha dicho algo bien y busca la retroalimentación del profesor (Fernández, 1995). Asimismo podemos escoger otros criterios que hemos presentado antes. Por ejemplo, podemos centrarnos en los errores de la adecuación a la situación comunicativa o en el criterio de irritabilidad que supone cierta subjetividad en la corrección. Vázquez (2010) ha notado que la tolerancia de los errores que causan la irritabilidad tiene que ver tanto con la relación emotiva entre el profesor y el estudiante como con el hecho de que los profesores con los años de la enseñanza cada vez son más inmunes a los errores que se repiten frecuentemente. Torijano (2004 en Silva Cruz, 2013:2) “propone, como criterio de evaluación que los errores que causan irritación, pero no bloquean la comprensión deben recibir un tratamiento de prioridad inferior a la de aquellos que imposibilitan la comprensión entre los interlocutores”.

Asimismo Molero Perea y Barrioso Lajo (2012) acentúan la necesidad de corregir tanto los errores morfológicos y léxicos como socioculturales, pragmáticos, fonológicos y todos los demás. El profesor no debe centrarse en un solo tipo de error sino corregirlos todos en el momento apropiado y de acuerdo con los objetivos didácticos.

Aunque hasta ahora hemos asignado la tarea de corregir principalmente al profesor, queremos acentuar que no siempre debe ser así. Las metodologías tradicionales postulaban que la única persona autorizada para hacer la corrección dentro del aula era el profesor. Con el desarrollo de las metodologías de enseñanza el profesor deja de ser el protagonista principal en el aula. El alumno se convierte en la figura central del proceso de enseñanza/aprendizaje con una autonomía mayor y una participación mucho más activa en el dicho proceso. El alumno se anima a la reflexión sobre el modo y las técnicas que usa para aprender y se le estimula a autocorregirse en vez de darles enseguida la solución. Por consiguiente el profesor

tiene el papel de guía que facilita el aprendizaje del alumno advirtiéndole de los errores de modo que pueda repararlos (Alexopoulou, 2005).

Finalmente queremos una vez destacar que el éxito de la corrección como el método de aprendizaje no depende solo del profesor, es decir de la forma en que se hace la corrección, sino también de la percepción del alumno sobre su utilidad y valor (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998:479):

Si el alumno percibe la corrección como un método del aprendizaje, probablemente la corrección, sea cual sea el método escogido, será efectiva, pero si, el estudiante la percibe como un castigo a sus faltas el resultado será el contrario del deseado, ya que habremos creado un miedo al error que conducirá a la aplicación de los mecanismos de omisión y simplificación, en detrimento de la calidad de la producción, e incluso a largo plazo la reducción de intervenciones del estudiante en el aula y en casos graves el abandono del aprendizaje.

Esto significa que el profesor debe destacar a los alumnos la importancia de aprender observando sus propios errores, “provocar” su autocorrección y crear un ambiente dentro del aula en el que la corrección no se percibe como algo negativo e indeseable.

3.5.3 Retroalimentación correctiva: ¿Cómo corregir?

El profesor dispone de diferentes estrategias y técnicas de la corrección de la expresión oral y escrita. La cual va a emplear en las diferentes situaciones dentro del aula dependerá de los objetivos y la naturaleza de las tareas y actividades, de las necesidades de los alumnos, su personalidad y, claro, del tipo de error cometido (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012). Considerando que la corrección es un tipo de retroalimentación a continuación vamos a presentar las estrategias que el profesor puede utilizar para reparar el error.

Las **estrategias de feedback correctivo** se dividen en dos grupos. Por un lado tenemos las estrategias que el profesor usa para corregir explícita y directamente el error. No se necesita la participación activa del alumno, puesto que recibe la solución por parte de profesor sin previa reflexión sobre el error. Entre ellos se encuentran la corrección explícita del error dando la respuesta correcta, la repetición del error o una parte de la frase que contiene el error utilizando una entonación ascendente, la reformulación del enunciado del alumno con la forma correcta y por último dar la respuesta antes de que el alumno cometa el error ya que no sabe o desconoce la forma esperada o no está seguro de ella (Ferreira, 2006).

Por otro lado tenemos las estrategias indirectas con las que no se pretende hacer la corrección inmediatamente y con las que se estimula la autocorrección del alumno. Son la elicitación que sobrentiende que el profesor hace pausa para que el estudiante complete la frase con el elemento que falta o le hace diferentes preguntas que deberían llevarle a la respuesta correcta. Luego tenemos la solicitud de clarificación. El profesor dice al alumno que no ha entendido lo que ha dicho a causa del error o que su enunciado necesita la reformulación. Podemos usarlo usando las expresiones como ¿cómo dice? o ¿qué quiere decir? Como la tercera estrategia se cita la indicación meta-lingüística que contiene información útiles sobre el error. Así, por ejemplo, podemos decir al alumno que tiene que emplear el artículo definido en vez de indefinido (Ferreira, 2006).

La investigación realizada por Ferreira (2006) ha demostrado que el segundo grupo de las estrategias, el que requiere la autoreparación del alumno, tienen más efecto cuando se trata de los errores gramaticales y léxicos aunque los profesores prefieren utilizar las estrategias del grupo primero. “Es más efectivo utilizar la retroalimentación indirecta ya que ésta puede ayudar con el proceso de aprendizaje puesto que brinda autonomía al alumno al exponerlo a que resuelva el problema del error por su cuenta” (Ferris, 2002 en Silva Cruz, 2013:3). En contrario, sobre los errores en la pronunciación resulta más efectivo corregir directamente proporcionando la forma correcta (Ferreira, 2006). Alexopoulou (2005) considera que al alumno hay que darle tiempo para observar sus errores y faltas y estimularlo a autocorregirse por lo que es necesario fomentar las técnicas de autocorrección. Precisamente las estrategias de la retroalimentación indirecta proporcionando a los alumnos unas pistas de ayuda sin darles la solución, facilitan a los alumnos la localización de las desviaciones y por consiguiente su autoreparación. “El profesor es un guía que debe facilitar las estrategias y recursos, así como las reflexiones y conocimientos para que el alumno pueda potenciar su autonomía, y así, continuar el proceso de reajustes y revisión de la misma, su autocorrección y evaluación. De modo que la forma de corregir debe permitirle tomar y ser parte activa y fundamental en el proceso de corrección” (Molero Perera y Barrioso Lajo, 2012:142)

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo emplear siempre las estrategias directas no fomenta el aprendizaje del alumno y produce un efecto contrario a los objetivos comunicativos. Es más, es imposible centrarse en la corrección de todos los errores que cometen los estudiantes y por eso es conveniente que la reparación esté dirigida hacia aquellos errores que obstaculizan más el acto de la comunicación, que se repiten mucho y con los que los alumnos tienen mayores problemas (Fernández, 1988). Por estas razones el enfoque comunicativo da prioridad a las estrategias indirectas. Según Fernández (1988:22)

“en el lenguaje oral se puede intervenir como se hace en una conversación normal, ayudando a buscar un término, una frase, asintiendo, asegurándose de que se ha entendido el mensaje, repitiendo la estructura de forma correcta, parafraseando, pidiendo una aclaración o tolerando todo aquello que no distorsione”. Si el alumno habla con el fin de expresar una idea u opinión centrándose en el sentido del mensaje, el profesor debe actuar más bien como un interlocutor que como un corrector. Usando las estrategias correctivas indirectas que le permiten hacer una corrección comunicativa implícita e inadvertida, favorecerá el aprendizaje de los alumnos sin afectar el fin comunicativo (Fernández, 1996). Asimismo los alumnos no perciben este tipo de la retroalimentación como la corrección pensando que el profesor está reaccionando al contenido y no a la precisión formal de los enunciados (Ferreira, 2006). En la producción escrita las estrategias indirectas suponen necesariamente una revisión del propio texto por parte del alumno. En vez de ofrecer explícitamente la solución, el profesor puede pedir al alumno a que reestructure las palabras o las frases ambiguas y erróneas. El alumno entonces tiene que revisar de nuevo su trabajo, reflexionar sobre los errores y tratar de autocorregirse (Fernández, 1988).

En el siguiente capítulo vamos a presentar con más detalles ciertas estrategias y técnicas específicas de la corrección de la expresión escrita, puesto que son relevantes para nuestro trabajo.

3.6 Técnicas de la corrección de errores en la expresión escrita

Se puede decir que la corrección de la expresión escrita es más fácil para los profesores, puesto que tiene mucho más tiempo para establecer los criterios de la corrección y reflexionar sobre ellos. Parece que los alumnos también prefieren la corrección de las producciones escritas sobre las orales, ya que es más individual y sus errores no están expuestos al resto de la clase (Alexopoulou, 2005).

Tradicionalmente las producciones escritas se corrigen con un lápiz rojo, tachando la palabra errónea y escribiendo sobre ella la forma correcta. Sin embargo, Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes (1998) observan que si corregimos todos los errores de la misma manera la evaluación resultará más difícil por la acumulación vasta de las mismas. Por eso es de gran ayuda, preferiblemente en colaboración con los estudiantes, hacer un sistema de signos para

cada tipo de error. No solo que esto tiene ventajas para el profesor, pero el mismo alumno puede más fácilmente hacerse consciente del tipo de error que comete.

Lo que el profesor tiene que tener en cuenta antes de corregir es que la corrección de la expresión escrita está orientada más a la precisión gramatical, mientras que en la producción oral nos importa más la fluidez del alumno (Alexopoulou, 2005). Esto, claro, depende también del objetivo de la tarea, pero, en general, en la expresión escrita los alumnos tienen mucho más tiempo para recordar las reglas, reescribir las frases, revisar sus escritos y orientarse en la precisión gramatical.

Se pueden distinguir dos tipos básicos de la corrección de la expresión escrita: directa e indirecta. En cuanto a la **corrección directa** las técnicas más frecuentes que el profesor usa son las siguientes: tachar, subrayar la palabra o palabras proporcionando la forma correcta o indicando de qué tipo de error se trata, poner la palabra mal colocada entre paréntesis o en corchetes y señalar el lugar adecuado. La **corrección indirecta** se practica más cuando se trata de las faltas y lapsus y cuando queremos estimular la autocorrección de los alumnos. Para no dar enseguida la solución podemos, por ejemplo, hacer un círculo sobre una palabra inadecuado, insertar una flecha cuando se trata de error de omisión o cuando se trata de una frase que no podemos entender o leer, o bien podemos poner un signo de interrogación (Hendrickson, 1984 en Alexopoulou, 2005).

Ya hemos hablado de que la corrección no es exclusivamente la tarea del profesor. Al También puede otorgársele esta función al alumno. Además de ser una actividad que exige la participación activa y fomenta el aprendizaje, puede resultar muy divertida, ya que a muchos nos gusta encontrarnos en la piel del profesor y tener el poder de corregir los errores de los demás. Alexoupoulou (2005) divide la corrección realizada por los alumnos en 4 grupos:

- 1) **Autocorrección**
- 2) **Corrección en pareja o en grupo**
- 3) **Corrección cruzada**
- 4) **Corrección colectiva**

Cuando se trata de la **autocorrección**, el profesor, para facilitar al alumno, puede marcar sus errores, pero sin dar la respuesta. Le puede ayudar también indicando de qué tipo de error se trata. Para este propósito es conveniente que el profesor elabore su propio sistema

de marcas. Por ejemplo, la letra T para error en los tiempos verbales, la F si falta una palabra etc. (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012). Sin embargo, se debe tener en cuenta lo que el alumno sabe, de cuáles conocimientos dispone y, en consecuencia, cuáles errores podrá autocorregir. Edge (1989 en Alexopoulou, 2005) afirma que esta técnica es especialmente eficaz cuando se trata de lapsus.

La **corrección en pareja o en grupo** es útil cuando se trata de las faltas y cuando el alumno no puede autocorregirse. Es aquí donde entran en el juego sus compañeros. Es posible que ellos noten las faltas que un alumno no podía detectar. Esta técnica fomenta también la estrategia social, puesto que se estimula la interacción y la cooperación entre los alumnos (Alexopoulou, 2005).

La **corrección cruzada** significa que los estudiantes corrigen unos a otros. El profesor después puede revisar las correcciones de los alumnos (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012).

La **corrección colectiva** se practica sin dividir la clase en parejas o grupos. Toda la clase trabaja con el mismo texto tratando cada uno por sí mismo de encontrar errores y proponer la solución (Alexopoulou, 2005).

García-Heras (2004) enumera las siguientes condiciones que se deben cumplir para que la corrección de la expresión escrita se lleve a cabo efectivamente:

- ➔ tiene que existir la necesidad de hacer la corrección o deseo para hacerlo
- ➔ se debe saber que hay un error (lo puede indicar el profesor, el mismo alumno o sus compañeros o incluso un programa informático)
- ➔ hay que tener un modelo en la forma correcta, o algún indicativo de cómo corregirlo
- ➔ hay que dar a los alumnos por lo menos una oportunidad para revisar y corregir sus composiciones escritas
- ➔ es necesaria la práctica sistemática en la corrección de errores, porque pasa que los alumnos en un ejercicio de rellenar huecos escriben la forma correcta, pero cuando se trata de expresar sus ideas se equivocan

Las sugerencias de García-Heras (2004) acentúan la utilidad de dejar que los alumnos que revisen sus trabajos para autocorregirse con la ayuda de indicaciones del profesor. Es necesario que esto se convierta en una actividad sistemática en las clases para que los alumnos aprendan a corregir sus escritos con el fin de mejorar su conocimiento.

Al final vamos a presentar unas técnicas concretas de la corrección de la expresión escrita que han sido elaboradas por distintos autores y que nos parecen útiles y realizables dentro del aula:

- ➔ En las primeras clases llamar la atención de los alumnos con la misma L1 sobre los errores predecibles, es decir, colectivos, y dejar a los alumnos que reaccionen ante ellos tratando de corregirlos (Espíñeira Caderno y Caneda Fuentes, 1998).
- ➔ Extraer una lista anónima de las frases incorrectas de todos los alumnos y dejarles reflexionar sobre la gravedad del error teniendo en cuenta el criterio gramatical o/y pragmático (Santos Gargallo, 1990). Pensamos que esto sería una buena oportunidad para negociar sobre los criterios de la corrección sabiendo que muchas veces los alumnos y los profesores tienen diferentes opiniones sobre la gravedad de distintos tipos de errores.
- ➔ Seleccionar palabras con un significado más general y pedir a los alumnos que encuentren con la ayuda del diccionario los vocablos que tienen un significado más específico dentro del contexto perteneciente (Santos Gargallo, 1990).
- ➔ Poner en común los errores más típicos de toda la clase y de cada alumno individual con comentarios, explicaciones y reglas del uso y a base de ello elaborar portafolios, carteles para ayudar a los alumnos memorizar el material enseñado y hacerles conscientes de los errores frecuentes (Molero Perea y Barrioso Lajo, 2012).

Muchas son las técnicas y estrategias que se pueden utilizar para corregir las producciones erróneas de los alumnos. Cualquiera que sea la técnica escogida para tratar el error, el profesor siempre, en primer lugar, debe tener en cuenta el objetivo de la cierta actividad y en el segundo otros factores presentados anteriormente: la metodología adoptada, el nivel de aprendizaje de los alumnos, la naturaleza de la tarea, el tipo de error etc. Igualmente el profesor deberá fomentar la autocorrección de los alumnos cuando sea posible y de esta manera involucrar activamente el alumno en su propio proceso de la adquisición de la lengua. De esta manera el alumno puede avanzar más rápido en el aprendizaje y ver los errores como una disposición para ampliar su competencia en la LM.

4. TIPOLOGÍA DE ERRORES EN EL MARCO DEL ANÁLISIS DE ERRORES

Para poder interpretar los errores y hacer un análisis detallado, el investigador debería después de identificar los errores, clasificarlos dentro de los criterios previamente establecidos. Por qué criterio va a optar, dependerá de los objetivos de su estudio y los aspectos de la producción del alumno que quiere investigar y explicar (Alexopoulou, 2006).

“Clasificar los errores significa en primer lugar diseñar un instrumento metodológico capaz de abarcar todas las categorías de los errores que pretendemos estudiar y analizar” (Alexopoulou, 2006:20). Es más, clasificar implica asignar a cada error una fuente particular y específica de su existencia. Como hemos constatado antes, un error puede surgir como la consecuencia de varios factores, por lo que elaborar una taxonomía fiable y distribuir errores dentro de ella es un trabajo difícil y complicado (Santos Gargallo, 2009).

Las primeras investigaciones se limitaron a explicar errores tomando como la base taxonomías exclusivamente gramaticales. Años después, al introducirse en la enseñanza los métodos comunicativos, el AE enfocó su interés en la elaboración de las taxonomías de errores para ampliar las posibles fuentes del error y para medir la competencia comunicativa. Ese cambio no significó la exclusión de los errores gramaticales, sino la introducción de otros criterios relevantes para hacer observaciones de la competencia global del alumno y su entera producción (Penadés Martínez, 2003).

Antes de presentar criterios para la clasificación de errores es necesario distinguir entre los conceptos de la descripción y la explicación. La descripción de error es la acción anterior a la explicación en un AE y sobreentiende hacer conclusiones sobre los errores desde el punto de vista puramente lingüístico. Se observa aquí la actuación del alumno en comparación con la norma de la lengua. Por otra parte la explicación se relaciona con los procesos psicolingüísticos. El investigador en su intento de descubrir la causa del error trata de reconstruir el comportamiento lingüístico del alumno e interpretar por qué se ha cometido el error. Trata de explicar la lógica y los procesos internos que han llevado al alumno a cometer errores (Alexopoulou, 2006). Veremos así que unas divisiones se acercan más a la descripción del error y otras a la explicación.

En la literatura encontraremos distintos criterios de clasificación de errores dependiendo de los objetivos específicos de la investigación. El problema que se plantea es que diferentes autores que investigan la misma área de la lengua ofrecen diversos criterios y

clasificaciones de errores debido a que el error puede tener varias fuentes y también con el fin de obtener mejores resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación (Alba Quiñones, 2009). A continuación presentamos cinco criterios a partir de los que podemos elaborar una tipología y clasificar los errores en el marco del AE. Nuestro objetivo es mostrar diferentes parámetros que puede abarcar un determinado criterio y señalar las diferencias en clasificaciones de varios autores para ilustrar mediante ejemplos el problema de no existir una división homogénea.⁷

4.1 Criterio descriptivo

El criterio descriptivo⁸ supone clasificar los errores a partir de cómo se ve afectada la estructura superficial del mensaje (Bustos Gisbert, 1998) o en las palabras de Alexopoulou (2006:20) “describe los errores en términos de la diferencia física entre el enunciado del estudiante y la versión reconstruida”. Este criterio presenta un primer nivel de la descripción de errores, puesto que toma en cuenta sólo algunos aspectos lingüísticos y es el más superficial, por lo que en la literatura se denomina también el criterio de estrategias superficiales. De hecho para hacer un análisis descriptivo más detallado y profundo podemos complementar el criterio descriptivo con el criterio lingüístico.

Las categorías que entran en juego para clasificar los errores en el marco del criterio descriptivo son:

- **Omisión**
- **Adición**
- **Formación errónea**
- **Elección falsa**
- **Colocación incorrecta de los elementos oracionales**

La **omisión** es la ausencia de los elementos gramaticales o léxicos cuando los mismos deberían aparecer de acuerdo con la norma de la lengua. La omisión de los morfemas

⁷ Nos hemos referido principalmente en los trabajos de Santos Gargallo (2009) y Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003), a veces también en las propuesta de Vázquez (1991 en Penadés Martínez, 2003) presentando todos los parámetros que pueden entrar en juego cuando se trata de un criterio determinado.

⁸ Fernández (1997 en Penadés Martínez) se refiere a este criterio bajo el nombre “descripción de estrategias“, mientras que Vázquez (1991) lo denomina “criterio lingüístico“ incluyendo los errores de adición, de omisión, de selección falsa, de colocación falsa y de yuxtaposición.

gramaticales es la consecuencia del desconocimiento de las reglas de la gramática y la omisión de los morfemas léxicos se produce generalmente por la carencia de vocabulario (Santos Gargallo, 2009). Los elementos funcionales tales como los adjetivos o preposiciones son los que se ven más afectados por la omisión (Alexopoulou, 2006).

Por otra parte la **adición** significa que la presencia de un elemento lingüístico es de sobra. La adición puede ser de doble marca (uso erróneo de dos marcas que cumplen la misma función gramatical cuando se necesita solo una), de regularización o falsa analogía (cuando no se toman en cuenta las excepciones de las reglas) y de la simple adición (cualquier otro tipo de adición) (Santos Gargallo, 2009).

La **formación errónea** se caracteriza por la formación incorrecta de las palabras por adición u omisión de sus morfemas. Este error es típico para los alumnos que tratan de adivinar la forma de alguna palabra apoyándose en el conocimiento que ya poseen sobre la derivación de las palabras de la LM o cualquiera otra lengua lo que resulta en hacer unas analogías e hipótesis falsas sobre el funcionamiento de la lengua que el alumno está aprendiendo (Santos Gargallo, 2009). Sin embargo, una interpretación un poco distinta la encontramos en la opinión de Alexopoulou (2005) que considera que los alumnos formulan las formas erróneas por ignorar o inobservar las reglas gramaticales y por eso aquí se trata de los errores típicamente formales.

La **elección falsa** en la mayoría de los casos, significa que el alumno ha elegido entre las dos o más unidades lingüísticas aquella que no es correcta. El ejemplo típico es la elección errónea de las preposiciones (Alexopoulou, 2006). Por lo que se refiere al español los estudiante tienen las dificultades mayores con la diferencia entre las preposiciones *por* y *para*.

Por último, en el criterio descriptivo figuran los errores de la ordenación. Se trata de la colocación falsa de los morfemas dentro de la oración (Santos Gargallo, 2009). Los **errores de ordenación** en la mayoría de los casos, aunque no se puede generalizar, son la consecuencia de la interferencia y son de carácter interlingüístico (Alexopoulou, 2006). El alumno tiende a transferir la sintaxis de su L1 a la lengua que está aprendiendo, lo que puede resultar en una transferencia negativa especialmente si la distancia lingüística entre las lenguas en cuestión es grande.

Este criterio en realidad no pretende en su primer plano encontrar el origen inter o intra lingüístico del error. Es más bien orientado a la actuación del alumno y los problemas de la interpretación. Su desventaja es que difícilmente puede ser de ayuda para mejorar la enseñanza de LE y el diseño de los materiales didácticos que se proponen ser los objetivos finales de un AE (Bustos Gisbert, 1998).

4.2 Criterio lingüístico

Esta clasificación está basada en las categorías gramaticales a las que afectan los errores (verbo, adjetivo, artículo etc.) o en los subsistemas lingüísticos (fonología, léxico, morfosintaxis etc.). Es conveniente para investigar la competencia gramatical del alumno y es una de las taxonomías más usadas en los AE (Bustos Gisbert, 1998). Alexopoulou (2005:111) afirma que “para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenecen, en primer lugar se tienen que indicar el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error (nivel morfosintáctico, léxico-semántico, discursivo etc.)”.

Santos Gargallo (2009, 1993) asume que el criterio lingüístico o gramatical debería incluir:

- errores fonológicos**
- errores morfológicos**
- errores sintácticos**
- errores léxicos**
- errores semánticos**
- errores ortográficos**
- errores pragmáticos**

La autora afirma (2009) que la calificación de errores a base del criterio lingüístico debería abarcar todos los niveles de la gramática tradicional. No obstante Penadés Martínez (2003) afirma que algunas de estas categorías nunca han formado partes de las gramáticas tradicionales. Asimismo Santos Gargallo distingue entre los errores léxicos, semánticos, sintácticos y morfológicos, aunque como observa Penadés Martínez (2003:16) “se incluyen errores léxicos en los que se titulan errores morfosintácticos, con el agravante de que estos errores léxicos contienen unos tildados de semánticos (la impropiedad semántica)”.

Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) por otra parte divide los errores entre:

- errores léxicos
- errores gramaticales
- errores discursivos
- errores gráficos

Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) clasifica los errores dentro de estos cuatro grupos, aunque en realidad, sus denominaciones no corresponden plenamente con los aspectos de la lengua que abarcan. Así los errores fonológicos no aparecen aquí explícitamente, pero se pueden observar dentro de los errores gráficos. Los errores morfosintácticos tampoco no aparecen en la taxonomía de este autor a menos que no los interpretemos como los errores gramaticales. Sin embargo, Fernández a diferencia de la clasificación de Santos Gargallo (2009) o Vázquez (1991) incluye en su división los errores discursivos por lo que podemos considerar su propuesta la más completa (Penadés Martínez, 2003).

No es fácil determinar lo que el criterio gramatical debería incluir. Para demostrar la complejidad de la elaboración de una taxonomía de errores lingüísticos, vamos a dar otros ejemplos ilustrativos. Penadés Martínez (2003) ha observado el problema de clasificar los errores de los verbos *ser* y *estar*. Si tomamos estos verbos como los verbos copulativos sin significado léxico, vamos a clasificarlos dentro de los errores morfosintácticos. Es el caso de las taxonomías de Vázquez (1991) y Santos Gargallo (1993). Por otro lado si relacionamos el error con la distinción en el significado léxico de estos dos verbos, vamos a clasificarlo como un error léxico. Este punto de vista refleja la taxonomía de Fernández (1997) que pone este tipo de error bajo los errores léxicos de significado. Penadés Martínez (2003) está a favor de esta segunda postura no tradicional. Como hemos visto la autora también nota que Santos Gargallo (1993) incluye en el criterio gramatical los errores léxicos, semánticos y pragmáticos aunque ni lexicología ni semántica ni pragmática no se incluyen en las gramáticas tradicionales. Asimismo hay que señalar que los errores pragmáticos (que en realidad difícilmente pueden servir para medir la competencia lingüística) y los errores discursivos a veces no se observan dentro del criterio gramatical sino forman parte de la división separada (criterio pragmático-discursivo). Sin embargo, por la insuficiencia de las taxonomías gramaticales y sus limitaciones para cumplir los objetivos de la investigación, a veces se incluyen también los aspectos pragmáticos y discursivos (Bustos Gisbert, 1998).

4.3 Criterio pedagógico

En primer lugar el criterio pedagógico parte de la diferencia entre los términos de la competencia y la actuación y de la separación de los conceptos de error y falta (Santos Gargallo, 2009). Asimismo es necesario una vez más acentuar que el establecer la diferencia entre el error y falta muchas veces no es fácil y hay que tenerlo en cuenta cuanto se trata de las taxonomías pedagógicas. El criterio pedagógico observa el error en relación con el aprendizaje y distingue entre los siguientes tipos:

- **errores transitorios vs. sistemáticos: errores fosilizables vs. fosilizados**
- **errores colectivos vs. individuales**
- **errores inducidos (por la metodología) vs. creativos**
- **errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral**

Recordamos que los **errores transitorios** son los que caracterizan una fase del aprendizaje y que forman parte de la IL del alumno y de su competencia transicional. A diferencia de los errores sistemáticos, suelen desaparecer con el tiempo. Entre los **errores sistemáticos** podemos distinguir los fosilizados, que se ya han fijado y no evolucionan más, frente a los fosilizables que están en peligro de fosilizarse, puesto que por la complejidad de la misma estructura, la dificultad relacionada con la L1, por una metodología de enseñanza inadecuada o por cualquiera otra razón, se repiten en sucesivas etapas del aprendizaje y no son transitorios y eventuales (Fernández, 1988).

Hacer diferencia entre los **errores colectivos** e **individuales** significa que unos errores son comunes a todos los alumnos y otros, por el contrario, son característicos para un alumno en particular. Los individuales surgen por las dificultades específicas y propias del individuo, mientras que en el caso de los colectivos se trata de unos problemas difíciles de superar por la mayoría de los estudiantes (Fernández Jódar, 2006).

Nos queda por aclarar los **errores inducidos** y **creativos**. Los primeros son la consecuencia de la técnica de la didáctica y la instrucción inapropiada que recibe el alumno. Así puede pasar que se ha insistido en las excepciones cuando la regla ya no se ha interiorizado o que algunas muestras de la lengua similares y confundibles han sido trabajadas al mismo tiempo etc. Los errores creativos tienen que ver con los experimentos que hacen los alumnos al tratar de averiguar cómo funciona la LM (Espíñeira Caderno, 1998).

Las propuestas de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997) incluyen la distinción entre los errores transitorios y sistemáticos, pero se diferencian por la introducción de otros parámetros dentro de este criterio. Fernández añade los errores inducidos, la diferencia entre los errores individuales y colectivos. Vázquez también toma en cuenta estos parámetros incorporando también los errores de la producción escrita y los errores en la producción oral (en Penadés Martínez, 2003). Puesto que en la producción escrita los alumnos generalmente tienen más tiempo para reflexionar sobre el uso de la lengua, la producción del alumno es más organizada y gramaticalmente más correcta y precisa que en la expresión oral (Fernández Jódar, 2006).

El criterio pedagógico es útil especialmente si la investigación y el análisis sirven para diseñar los materiales didácticos o crear el programa de la enseñanza (Penadés Martínez, 2003). Observar los tipos de errores dentro del criterio pedagógico es de gran utilidad para los profesores, porque pueden ayudar a organizar su enseñanza centrándose en el tratamiento de los errores sistemáticos, fosilizables, comunes e inducidos frente a los transitorios, fosilizados, individuales y creativos. Bustos Gisbert (1998) afirma que “estrictamente no se trata de una taxonomía, sino de una nómina de conclusiones” de ahí que, para beneficiarse de los resultados de este criterio con el fin de mejorar la didáctica de LE, resulte necesario combinarlo con otros criterios.

4.4 Criterio comunicativo

El criterio comunicativo parte del postulado de que la lengua es una herramienta que sirve para la comunicación y abarca los errores que en menor o mayor grado obstaculizan la transmisión del mensaje (Santos Gargallo, 2009). Como vemos, es posible aquí incluir los errores pragmáticos lo que confirma la consideración de que el error puede tener más de un origen y otorga la importancia de la pragmática en el marco del enfoque comunicativo.

Los errores están agrupados a partir de los diferentes afectos que tiene para la comunicación:

- errores locales vs. globales
- errores que distorsionan la comunicación
- errores de ambigüedad vs errores irritantes
vs errores estigmatizantes

Los **errores globales** presentan los obstáculos mayores para la realización de la comunicación, puesto que causan malentendidos entre los interlocutores y falsas interpretaciones del sentido que se quiere transmitir. Esto en los casos peores puede resultar con un recorte de la comunicación. Los **errores locales** no son significativos para la interacción y no se les presta mucha atención en una enseñanza que gira entorno del desarrollo de la competencia comunicativa (Santos Gargallo, 2009). Esta es la razón por la cual algunos autores como Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) ni siquiera toman en cuenta los errores locales sino simplemente se limitan a detectar solamente los errores que distorsionan la comunicación.

Por lo que se refiere a la dimensión pragmática en la clasificación basada en el criterio comunicativo podemos hacer diferencia entre los errores ambiguos, irritantes y estigmatizantes. Los **errores ambiguos** afectan al mensaje de manera que su sentido puede entenderse por los menos de dos maneras. Los **errores irritantes** no son confusos, pero irritan al interlocutor por la frecuencia de su aparición en la mayoría de los casos. Según este criterio también hay **errores estigmatizantes** que se atribuyen a los aprendices por su pertinencia a un grupo social, laboral o cualquier otro (Fernández, 1988). La misma división la podemos utilizar para valorar la gravedad del error. Es porque aquí básicamente se trata de observar la producción del alumno y los efectos que tienen los errores para la comunicación. Por consiguiente el criterio comunicativo no está orientado a la búsqueda de las fuentes de errores y la explicación de los mecanismos y procedimientos que el alumno lleva al cabo antes de cometer desviaciones.

La deficiencia de la taxonomía basada en el criterio comunicativo es que está relacionada más bien con la gravedad de error y evaluar los errores según la gravedad es posible solo después de clasificarlos y explicarlos (Bustos Gisbert, 1998). Añadimos a estas observaciones también el grado de subjetividad que supone la valoración de la gravedad del error dentro del enfoque comunicativo.

Sin embargo, en la didáctica moderna de las LE el enfoque comunicativo ocupa un lugar primordial frente a otras metodologías y tipos de enseñanza. Se otorga cada vez más importancia al objetivo de aprender la lengua para usarla como una herramienta de comunicación. Estas observaciones nos hacen concluir que el criterio comunicativo es por lo menos tan importante como otros criterios de la clasificación a pesar de asumir un cierto nivel de subjetividad y sin contar con toda una serie de errores que se cometen, pero no tienen las consecuencias graves para la comunicación.

4.5 Criterio etiológico o explicativo

El error suele ser el resultado de la escasa competencia de la lengua que se está aprendiendo. Sin embargo, el alumno a veces trata de abordar estos conocimientos insuficientes de forma que al momento de comunicar algunos mensajes utiliza los conocimientos disponibles y diferentes estrategias que unas veces pueden resultar con la producción de las formas correctas y otras le conducen a formar frases erróneas (Alexopoulou, 2006). El criterio etiológico precisamente quiere explicar los mecanismos, procedimientos y comportamientos lingüísticos que el alumno pone en marcha en su mente que le llevan a cometer errores. Se trata de reconstruir la lógica interna en el alumno y hacer conclusiones sobre los orígenes de sus desviaciones (Alexopoulou, 2005).

Uno de los primeros intentos de buscar las fuentes de errores y explicar los procedimientos internos que llevan al alumno a cometerlos, lo encontramos en el trabajo de Selinker (1972 en Richards, 1974). Recordamos que él explica las causas de errores a partir de cinco procesos cognitivos: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación e hipergeneralización de las reglas. Aunque aquí se trate de los mecanismos subyacentes al aprendizaje más que de una taxonomía de errores, es posible incluirlo en el criterio explicativo puesto que en estos cinco procesos podemos encontrar los orígenes de los errores y los comportamientos lingüísticos internos que los producen. Sin embargo, la división entre los errores interlingüales e intralingüales es la más frecuente cuando se trata del criterio explicativo.

Este tipo de taxonomías se basa en los distintos modos de la aparición de la transferencia lingüística. Las categorías para dividir los errores dentro del criterio etiológico pueden ser las siguientes:

- errores interlingüales
- errores intralingüales
- errores evolutivos
- errores ambiguos

Los errores se dividen entre los **intralingüales (intralingüísticos) o interlingüales (interlingüísticos)** dependiendo de si se ven afectados por la LM o por la interferencia de L1 del alumno, o bien por cualquier otro idioma que ha aprendido anteriormente (Santos Gargallo, 2009).

Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) habla de los errores evolutivos y ambiguos bajo el criterio que él denomina el criterio comparativo. Los **errores evolutivos** son los que tienen su origen en la estructura de LM y son similares a los que cometen los niños en la adquisición de L1. Los **errores ambiguos** son aquellos que podemos considerar tanto los errores interlinguales como evolutivos (Dulay et al., 1982 en Alexopoulou, 2006).

En suma, el criterio descriptivo, o sea, explicativo, nos puede dar información sobre cómo el alumno aprende y sobre su IL, esto es, nos indica cómo el alumno está comprobando las hipótesis sobre el funcionamiento de LM (Alba Quiñones, 2009). Es de esperar que si prevalecen los errores que se pueden relacionar con la L1, el alumno se encuentra en los niveles más bajos del aprendizaje. En cambio si hay más errores intralinguales que interlinguales, esto significa que el aprendiz ya se ha alejado de su L1 y empieza a reflexionar sobre el sistema particular de la lengua que aprende lo que resulta característico en niveles más avanzados.

El criterio etiológico se acerca más que otros criterios mencionados a la búsqueda de las fuentes reales de errores. “La explicación de los errores intenta buscar el “cómo” y el “porqué” del comportamiento lingüístico del aprendiz mediante la observación sistemática de su producción interlingüística” (Alexopoulou, 2006:23). Sin embargo, a la hora de explicar las causas de errores, el investigador se apoya en sus propias interpretaciones lo que puede llevarle a dar unas conclusiones no fiables (Bustos Gisbert, 1998) y esto puede considerarse su desventaja mayor.

Después de presentar los criterios de la clasificación y su complejidad no sorprende que las críticas más citadas del AE tienen que ver precisamente con el problema de las taxonomías de errores, es decir, se critica que no se han elaborado criterios de referencia singulares y una taxonomía homogénea que permitiera la comparación de los resultados de diferentes estudios de AE (Alba Quiñones, 2009). Burt, Dulay y Krashen (1982 en Alba Quiñones, 2009) han constatado que los autores al elaborar sus taxonomías no hacen distinción entre las fuentes de error y lo que se desvía de la norma, esto es, los conceptos de la explicación y descripción de error. Aconsejan por eso que la confusión se pueda evitar si cada autor explica sus criterios de la clasificación, de las reglas y de las normas a las que se ha referido para cada uno de los parámetros que figuran en la clasificación. Para concluir cabe destacar que en la búsqueda de la taxonomía que sería más adecuada para los objetivos de la investigación, los autores en la mayoría de los casos se deciden por una clasificación mixta. En otras palabras, mezclan los parámetros de diferentes criterios para compensar las deficiencias de los mismos.

CRITERIOS DE LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES			
CRITERIO DESCRIPTIVO	<ul style="list-style-type: none"> * omisión * adición * formación errónea * elección falsa 		
CRITERIO LINGÜÍSTICO	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> * errores fonológicos * errores morfológicos * errores sintácticos * errores léxicos * errores semánticos * errores ortográficos * errores pragmáticos </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> * errores léxicos * errores gramaticales * errores discursivos * errores gráficos </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> * errores fonológicos * errores morfológicos * errores sintácticos * errores léxicos * errores semánticos * errores ortográficos * errores pragmáticos 	<ul style="list-style-type: none"> * errores léxicos * errores gramaticales * errores discursivos * errores gráficos
<ul style="list-style-type: none"> * errores fonológicos * errores morfológicos * errores sintácticos * errores léxicos * errores semánticos * errores ortográficos * errores pragmáticos 	<ul style="list-style-type: none"> * errores léxicos * errores gramaticales * errores discursivos * errores gráficos 		
CRITERIO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> * errores transitorios vs. sistemáticos: errores fosilizables vs. fosilizados * errores colectivos vs. individuales * errores inducidos (por la metodología) vs. creativos * errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral 		
CRITERIO COMUNICATIVO	<ul style="list-style-type: none"> * errores locales vs. globales * errores que distorsionan la comunicación * errores de ambigüedad vs errores irritantes vs errores estigmatizantes 		
CRITERIO ETIOLÓGICO (EXPLICATIVO)	<ul style="list-style-type: none"> * errores interlinguales * errores intralinguales * errores evolutivos * errores ambiguos 		

Tabla 1. Criterios de la clasificación de errores

5. ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ESTUDIANTES CROATAS DE ELE

En los años 90 aparecen los primeros estudios en el marco del AE que investigaban los errores de los alumnos de ELE. Eran los trabajos de Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1990) que dieron el impulso para las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo hasta ahora. La competencia gramatical era en el centro del estudio de los primeros trabajos en torno al AE, sin embargo, en los últimos años los investigadores también han analizado los errores desde la perspectiva pragmática y sociolingüística o bien han complementado el criterio gramatical con otras áreas de la lengua que querían investigar. La mayoría de ellos ha analizado la expresión oral o escrita de los alumnos de ELE considerando que es más fácil recopilar y cuantificar los datos de las destrezas expresivas que receptivas (Alba Quiñones, 2009). Cuando se trata de la lengua española, aunque existen numerosos trabajos de AE en otros países, en Croacia no encontramos muchos trabajos que analizan los errores de los alumnos croatas de ELE. Hasta ahora se han realizado dos estudios que se centran en la expresión escrita y uno que investigaba la expresión oral.

La primera investigación en el marco del AE que analizó los errores de los alumnos croatas de ELE fue la de **Santos Gargallo** (1990). El corpus del análisis estaba constituido por cincuenta y cinco composiciones escritas en la lengua serbocroata. Se trataba de los alumnos de Croacia y Bosnia-Herzegovina que habían realizado tres o cuatro cursos de ELE como asignatura optativa. El objetivo de Santos Gargallo era a través de un análisis, clasificación y descripción de los errores más frecuentes determinar cuáles eran las áreas de la lengua que más problemas causaban en el aprendizaje de ELE para los alumnos cuya lengua nativa era serbocroata. Por lo que se refiere a la clasificación, la autora optó por el criterio estrictamente gramatical incluyendo los errores en el campo de morfología, léxico y sintaxis. Por lo tanto se excluyeron los errores que afectan la fonología y la ortografía. A continuación presentamos algunos resultados de esta investigación:

- ➔ Una de las áreas que causa mayores dificultades es el uso de los artículos definidos e indefinidos. En las primeras fases los alumnos mayoritariamente no ponen los artículos, lo que se debe a la carencia de esta categoría en el serbocroata. Posteriormente los alumnos se concientizan de que los nombres van acompañados por los artículos, pero les cuesta aprender qué tipo de artículo usar.

- ➔ En cuanto a los tiempos pasados la mayor problemática es la distinción entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto
- ➔ La concordancia de género y número no es una de las dificultades más graves para los alumnos que hablan serbocroata
- ➔ Los errores que se refieren a la diferencia entre los verbos *ser* y *estar* no son tan numerosas, pero aparecen en los niveles avanzados lo que es significativo
- ➔ En cuanto el uso de subjuntivo, hay una tendencia a evitar este modo verbal sustituyéndolo por una estructuras más simples o con cualquier otro tiempo
- ➔ Cuando se trata del vocabulario, se ha observado la tendencia a transferir los elementos de otras lenguas que el alumno conoce

Después de analizar y clasificar los errores, Santos Gargallo sugiere diferentes técnicas y estrategias para la corrección de errores en la expresión escrita.

Kočman (2011) llevó a cabo la investigación de los errores gramaticales comunes en alumnos croatas de ELE en la producción escrita. El corpus fue formado por 480 redacciones de los alumnos cuyo nivel del aprendizaje corresponde a A1, A2 y B1. Además de detectar los errores comunes, la autora nos da también unas sugerencias como mejorar la enseñanza para disminuir su frecuencia.

En cuanto a los acentos, estos representan un área muy problemática para los alumnos, puesto que la lengua croata no los conoce. Especialmente abundan los errores de poner el acento en la primera y tercera persona de los verbos irregulares del pretérito indefinido. Evidentemente, se trata del error por la hipergeneralización de las reglas.

Los errores en el uso de los artículos confirmaron los resultados de Santos Gargallo (2009). Para los principiantes es característico evitar el uso de los artículos. En los niveles más avanzados los alumnos incorrectamente eligen entre el artículo definido e indefinido o tienen dudas si poner un artículo definido o no poner ninguno.

Por lo que se refiere al género los alumnos tiene dificultades si se trata de las excepciones de las reglas, pero en general no tienen problemas. Se presenta un obstáculo para los alumnos si entre el sustantivo y el adjetivo correspondiente están intercalados otros elementos, En este caso, los alumnos se equivocan en el género del adjetivo a pesar de poner el sustantivo en el género correcto. Hablando de los adjetivos, la investigación ha mostrado que los alumnos croatas muchas veces ponen el adjetivo antes el sustantivo.

El contraste entre el pretérito indefinido e imperfecto es la dificultad principal cuando se trata de los tiempos verbales. Esto se refiere principalmente a los casos cuando se trata de

una acción que dura en el pasado, pero de la cual sabemos cuándo o cuánto dura. En vez de indefinido, los alumnos ponen el verbo en imperfecto. Otro problema es el uso del condicional simple con el valor del futuro en el pasado. Los alumnos siempre usan el futuro, puesto que en el sistema de la lengua croata con el condicional no puede expresarse el aspecto futuro en el pasado.

Otro error muy frecuente se debe al uso equívoco de *ser* y *estar*, puesto que en croata existe un solo verbo que abarca tanto los usos del verbo *ser* como del verbo *estar* en español. La autora concluye también que los croatas en algunos casos difícilmente distinguen si se trata de un estado permanente o no.

Kočman entre los errores comunes menciona también los pronombres posesivos y los pronombres de complemento directo e indirecto. Los alumnos cometen errores cuando los complementos no corresponden con los casos de acusativo y dativo croata y por lo que se refiere a los posesivos, emplean las formas *suyo/a* en lugar de “de él/ de ella”.

La investigación ha detectado que los verbos reflexivos son igualmente un de los problemas graves para los croatas. En primer lugar, los errores se cometen cuando un verbo reflexivo en el croata no lo es en el español o cuando cambia el pronombre que acompaña el verbo reflexivo.

Otros errores, que ya se han mencionado como un campo abundante, es el contraste entre el uso de los verbos *ser* y *estar* y el modo subjuntivo.

En resumidas cuentas, la investigación realizada por Kočman se ha concentrado en detectar los errores comunes de los hablantes croatas de ELE y como se puede observar la mayoría de ellos tiene su fuente en la ausencia de las determinadas categorías en la lengua croata. Como otras causas, se mencionan otras LE aprendidas y la existencia de la IL.

En el trabajo de Kočman también se hace referencia a la investigación realizada por Fernández Coronado y Sesnilo Pina en 2006. Ellos investigaron los errores específicos de los alumnos croatas y polacos de la expresión oral. El estudio abarcó los alumnos de todos los niveles de aprendizaje entre los cuales la mayoría eran polacos (en Blažević, 2012). Kočman ha demostrado que sólo dos de los hallazgos de Fernández Coronado y Sesnilo Pina valen para los alumnos croatas. El primero se refiere a la preposición “a” en español. Esta es problemática porque las lenguas eslavas tienen casos y desinencias, de ahí que los alumnos no pongan la preposición en el caso de complemento directo e indirecto. El segundo error típico tanto para los polacos como para los croatas es el uso de la preposición cuando el español no lo necesita, pero en la L1 de los alumnos existe la obligación de ponerla.

Blažević (2012), para los propósitos de su tesina, hace un análisis de los errores de la expresión oral de los alumnos croatas del nivel B1. Determina tres objetivos principales del estudio: identificar y clasificar los errores más frecuentes en la producción oral, analizar la corrección de las mismas y al final, comparar las posturas de los profesores y los alumnos ante el error y la corrección. El corpus se ha obtenido a través de las grabaciones de las clases de ELE y de la encuesta dirigida a los alumnos y a los profesores. Su categorización de errores también se ha basado en el criterio gramatical incluyendo los errores del criterio descriptivo.

La investigación ha demostrado que los errores más frecuentes son los del uso inadecuado de los tiempos pasados, la elección incorrecta entre el indicativo y subjuntivo o *ser* y *estar*, las preposiciones, los artículos y la concordancia. Los errores que los profesores más corregían eran léxicos. Predomina la corrección directa e inmediata aunque se trata del nivel B1 lo que supone que los alumnos tienen suficientes conocimientos para autocorregirse. En la encuesta muestran que los alumnos quieren que se les corrija cuando hablan y lo consideran útil. En la opinión de los profesores encontramos unas contradicciones. La mayoría piensa que en la expresión oral es mejor no interrumpir a los alumnos para corregirlos, pero la mitad declara que corrige mucho a sus estudiantes. También se ha confirmado que la personalidad del profesor y su modo de corregir influyen en cómo se siente el alumno cuando se le corrige. Algunos encuestados han mencionado que los profesores a veces se burlan de sus errores y les corrigen con tonos negativos. Es interesante que casi todos los profesores afirmen que los errores son “culpa” de los alumnos y no de su forma de enseñar.

Total, muchas de las respuestas han sido contradictorias, por lo que la autora concluye que los profesores al igual que los alumnos afirman tener una visión positiva del error, aunque en realidad no es así y en la práctica en el aula los errores y la corrección aún tienen una connotación bastante negativa.

Si comparamos los resultados de las investigaciones de Santos Gargallo (2009), Kočman (2011) y Blažević (2012) podemos concluir que para los estudiantes croatas de ELE las áreas que causan las mayores dificultades dentro del criterio lingüístico son: el uso de los artículos, la diferencia entre el pretérito indefinido y pretérito imperfecto, el empleo del subjuntivo y la diferencia en el uso de los verbos *ser* y *estar*. Es evidente que los problemas surgen en aquellas categorías que la lengua croata no conoce y que son por consiguiente bastante ajenos a los alumnos croatas y exigen más tiempo y esfuerzo para aprenderlos.

ERRORES	SANTOS GARGALLO (1990)	KOČMAN (2011)	BLAŽEVIĆ (2012)	
	EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ESCRITA	EXPRESIÓN ORAL	
ERRORES FONÉTICOS	X	X	2 errores en la pronunciación	
ERRORES FONOLÓGICOS	X	X	solo 1 error en la acentuación	
ERRORES GRÁFICOS	X	en las formas del pretérito indefinido de los verbos irregulares	X	
ERRORES MORFOLÓGICOS	ARTÍCULOS	87 errores en el uso del artículo determinado frente a los 19 del artículo indeterminado; errores de adición y omisión	omisión del uso de los artículos, equivocación en el uso del artículo determinado e indeterminado, duda entre el artículo determinado y la ausencia del artículo	en 63% se trata de los errores de omisión
	CONCORDANCIA	problemáticos son sustantivos masculinos terminados en -a, sustantivos femeninos terminados en -o, sustantivos terminados en -e o en consonante	errores relacionados con las excepciones de las reglas; problemas cuando están intercalados otros elementos entre el sustantivo y el adjetivo; anteposición del adjetivo; los números en combinación con los sustantivos	los errores relacionados con la concordancia en el número y género son bastante numerosos
	PRONOMBRES	confusión entre pronombres personales tónico y átonos, orden incorrecto, omisión en verbos pronominales, confusión entre los pronombres de CD y CI	confusión de los pronombres en los verbos reflexivos y los de CO y CI; los pronombres posesivos de la tercera persona	omisión de los pronombre personales y el pronombre "lo"; falsa elección de los pronombres demostrativos y posesivos
	SER / ESTAR / HABER	cuantitativamente no los hay mucho; confusión entre ser y estar, confusión entre el valor locativo (estar) y el valor existencial (haber)	son más numerosos los casos donde se cambia estar por ser	*se tratan como los errores léxicos
	TIEMPOS DE PASADO	contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto	contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto; confusión entre pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto	contraste entre pretérito indefinido y pretérito imperfecto; elección falsa de los tiempos; errores en la morfología; confusión entre la primera y la tercera persona del pretérito perfecto y pretérito indefinido
	SUBJUNTIVO	sustitución con estructuras más simples o con otro tiempo verbal	sustitución con los tiempos de indicativo; equivocaciones cuando aparecen los marcadores "es lógico" y "es normal que sí"	elección incorrecta de los modos de indicativo y subjuntivo
	SISTEMA VERBAL (excluidos tiempos de pasado y subjuntivo)	X	condicional simple en función del futuro en el pasado; evitación del uso del condicional con el valor de la probabilidad en el pasado; uso de los verbos reflexivos en el infinitivo	X
	PREPOSICIONES	la mayoría de los errores son de la elección falsa	uso de -en para hablar de la dirección; tendencia es buscar equivalentes en la L1	la mayoría de los errores son de la elección falsa u omisión; equivocaciones con el uso de la proposición -a con el CD de persona; problemas con verbos regidos
ERRORES LÉXICOS	impropiedad semántica, transferencia; préstamos, derivación, errónea	X	falsa elección de otras palabras; elección errónea entre ser y estar; solo un error de la malformación	
ERRORES PRAGMÁTICOS	X	X	solo 1 error en el uso equivoco del registro	

Tabla 2. Comparación de los estudios de errores de los alumnos croatas de ELE

Después de presentar la parte teórica de este trabajo, a continuación queremos una vez más destacar los puntos más importantes y dar un visión final de todo lo expuesto.

Hemos visto que los errores de los estudiantes durante mucho tiempo han sido el campo de interés de un gran número de los investigadores que se ocupan del aprendizaje de L2. Los estructuralistas describían la lengua como un conjunto de los hábitos lingüísticos que se aprendían de memoria y se producían automáticamente. En las clases basados en estas postulaciones, los errores se evitaban desde el principio, se penalizaban y se veían como unas señales negativas en el proceso de la adquisición de la lengua. Se consideraba que el único origen del error era la L1 de los estudiantes. Por consiguiente, los primeros estudios de los errores, tenían como el objetivo encontrar las semejanzas y las diferencias entre L1 y L2 para poder predecir las áreas de dificultades en el aprendizaje y prevenir los errores.

En los años 50, el AE modificó la noción del error y el concepto de la adquisición de L2. El proceso del aprendizaje de las lenguas empezó a contemplarse como un proceso cognitivo creativo y no como una acumulación de los hábitos lingüísticos. Los errores pasaron a considerarse como las muestras de la comprobación de las hipótesis sobre cómo funciona el sistema de la LM así como la aplicación de diferentes estrategias que el aprendiz usa para llegar a dominar la LE. De hecho, los errores son la parte integrante del aprendizaje de lenguas y uno de los medios que sirve para aprender. Son el signo de la IL, es decir, del sistema propio del alumno en una determinada fase de su aprendizaje que le sirve para aproximarse cada vez más al sistema real de la LM. Es importante tratarlos adecuadamente haciendo que los errores sean de beneficio para los aprendices en vez de llegarles a frustrar. En primer lugar, es necesario concienciar a los alumnos de que han cometido un error y buscar sus fuentes para encontrar la manera más apropiada para remediarlos. La investigación de los errores de los alumnos tiene como objetivo ayudarnos a entender las dificultades que ellos tienen en el aprendizaje de la lengua en cuestión. Nos facilita revelar en qué fase de la adquisición se encuentra el alumno y describir su IL. Finalmente cada investigación debería llevar al mejoramiento de la enseñanza y la didáctica de la LE objeto del estudio.

En el capítulo siguiente pretendemos aplicar el marco teórico que hemos expuesto anteriormente en una investigación concreta y hacer el AE de los alumnos croatas de ELE con el objetivo de hacer ciertas conclusiones sobre su competencia lingüística y observar las tendencias en el desarrollo de su IL.

6. INVESTIGACIÓN DE LOS ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS CROATAS DE ELE

Después de haber delimitado y presentado el marco teórico relevante para nuestra investigación, pasamos a fijar los objetivos de la investigación, sus hipótesis, la metodología y el procedimiento de la misma para llegar a la presentación de los resultados e interpretación de los datos obtenidos.

6.1 *Objetivos de la investigación*

El **objetivo general** de la investigación que vamos a realizar es detectar los errores gramaticales más frecuentes en la expresión escrita que cometen los alumnos croatas de ELE en los niveles de conocimiento A1 y A2 y con base en eso valorar su competencia gramatical.

La investigación persigue también los siguientes **objetivos específicos**:

- ★ describir a través del AE la IL de los alumnos croatas de ELE en los niveles A1 y A2
- ★ hacer una comparación de los resultados obtenidos en los niveles A1 y A2 para averiguar cuáles son las áreas de la dificultad que coinciden y cuáles de ellas surgen nuevas o se superan en el nivel A2
- ★ explicar el origen de los errores basándose en la división entre los errores interlingüísticos e intralingüísticos
- ★ comparar los resultados con los estudios previos realizados con los alumnos croatas de ELE para comprobar los resultados comunes o para manifestar los nuevos hallazgos

De acuerdo con los objetivos generales y específicos de la investigación hemos establecido 2 hipótesis en las que se fundamenta esta investigación. Hemos derivado las hipótesis con base en el marco teórico expuesto anteriormente, en los estudios realizados hasta ahora presentados también en esta tesina y finalmente en la experiencia propia que hemos obtenido como las protagonistas del proceso del enseñanza/aprendizaje. Igualmente hemos tenido en cuenta que la investigación se ha llevado en cabo en el nivel A1 y A2. Esto significa que por ejemplo, no hemos formado la hipótesis de que el uso de subjuntivo es una

de las áreas más problemáticas para los alumnos croatas por la simple razón de que el subjuntivo no se enseña en los niveles A1 y A2. Estas observaciones nos han llevado a establecer las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las áreas de la mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE en la expresión escrita son el uso de los artículos, las preposiciones, la concordancia y el contraste de los verbos ser y estar.

Hipótesis 2: Los errores interlingüísticos son más abundantes que los intralingüísticos tanto en el nivel A1 como en el nivel A2.

6.2 Metodología

Para los objetivos de la investigación se ha optado por la metodología de AE que consta de 4 pasos (Fernández, 1995:206):

- 1) identificación de los errores en su contexto
- 2) clasificación y descripción de errores obtenidos en el corpus
- 3) explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (es posible también que el error tenga que ver con la influencia de la L1)
- 4) si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca el posible tratamiento

En nuestra investigación se han llevado al cabo los primeros 3 pasos del AE. No se ofrece la propuesta del tratamiento de los errores puesto que este paso no se incluye en nuestros objetivos. Sin embargo, la investigación pretende proporcionar unos datos benéficos para la posible realización del 4 paso en algunos futuros estudios.

Aunque el método usado ha sido el de AE, en la interpretación y en el análisis de los resultados no rechazamos la oportunidad de recurrir al AC, puesto que la investigación se ha realizado en los niveles iniciales del aprendizaje cuando los alumnos, como parece, ya no han aprendido “pensar en la LE” y tienden a transferir conocimientos de su L1 a la lengua que están aprendiendo.

6.2.1 Instrumentos

En vista de que el objetivo del estudio es proporcionar conclusiones generales acerca de la competencia gramatical de los alumnos croatas de ELE, para el material de investigación hemos elegido la redacción. Consideremos que este tipo de material es el más conveniente para nuestros propósitos aunque somos conscientes de sus deficiencias. En primer lugar hay que tener en cuenta de que existe la posibilidad de que los alumnos eviten utilizar unas construcciones o estructuras gramaticales de cuyo uso no están tan seguros, que le son problemáticas, difíciles o las eluden por cualquiera otra razón. Por otra parte, la forma de redacción da a los alumnos la oportunidad de revisar lo escrito, reescribir las frases y encontrar las posibles faltas antes de entregar su trabajo. De esta manera en la interpretación de los datos vamos a acercarnos a su conocimiento real de la LE, ya que es de suponer que los alumnos al revisar sus textos van a corregir aquellas equivocaciones que no son la consecuencia de su (des)conocimiento de la lengua sino por ejemplo, de la falta de concentración. Relacionado con estos objetivos hemos dado la prioridad a la expresión escrita como el objeto de la investigación, ya que en la expresión oral, debido a la inmediatez de la producción, los alumnos cometen muchas faltas y pueden ser influidos por otros factores tales como el miedo al hablar, fallos de memoria etc. lo que nos aleja de su conocimiento real de la lengua, es decir, de su IL.

En consideración al nivel del aprendizaje y el material lingüístico enseñado hasta el momento de la investigación, en acuerdo con las profesoras de la lengua, hemos elaborado diferente tema de la redacción para cada nivel en particular. En el nivel A1 los alumnos han tenido que escribir la redacción sobre el tema “Un día cotidiano”. Para el nivel A2 hemos escogido el tema “Ventajas e inconvenientes de la vida en la ciudad y en el pueblo” suponiendo que los alumnos a ese punto de su aprendizaje ya tienen suficientes conocimientos de la lengua para desenvolverse en un tema más amplio.

6.2.2 Corpus de datos y perfil de los alumnos

El corpus de datos de la presente investigación se ha formado con un conjunto de 18 trabajos escritos de los estudiantes croatas de ELE. El estudio se ha llevado a cabo en la escuela de idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb en el año académico 2013/14. El número total de estudiantes (18) se distribuye en los niveles de

conocimiento A1 (9 estudiantes) y A2 (9 estudiantes) de acuerdo con las medidas que determina MCER. La dinámica de las clases que se sigue con estos alumnos consta de 70 de clases para un módulo repartidas en 3 horas por semana. Para superar el nivel A1 hay que completar 2 módulos y para el nivel A2, 4 módulos.

Todos los alumnos de ELE en el momento de la realización de la investigación han sido mayores de 18 años. El rango de edad de los alumnos en el nivel A1 ha sido de 20 a 60 años y en el nivel A2 de 18 a 50 años.

Los alumnos han sido enseñados por el profesorado no nativo de la lengua española y en el país de origen de los estudiantes (Croacia) por lo que su exposición a la LM ha sido delimitada al ámbito de la clase y restringida a las 3 horas a la semana. Esto es significativo, porque como afirma Santos Gargallo (2009: 106) “no es lo mismo una IL resultado de un aprendizaje en el ámbito geográfico de la lengua que se está aprendiendo que una IL que ha carecido de contacto con la lengua real”.

Para interpretar los datos de la manera más fiable posible y la descripción de la IL de los alumnos, a las profesoras de ambos niveles se les ha pedido la información sobre los contenidos gramaticales enseñados hasta el momento de la investigación.

6.2.3 Tipología de errores

En la parte teórica hemos presentados diferentes tipos de clasificación de errores. Para los propósitos de nuestra investigación hemos optado por la tipología de errores lingüísticos propuesta por Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003). Se trata de una división a partir de los subsistemas lingüísticos que incluye los errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos. Hemos hecho algunos cambios en relación con la tipología original, así que hemos trabajado con una tipología ejemplificada y modificada.

Para los propósitos del estudio y la comparación de los resultados con los estudios previos hemos decidido tratar los errores relacionados con el uso de los verbos *ser* y *estar* como una categoría especial, aunque pertenecen a los errores léxicos de significado. Queremos de esta manera observar su frecuencia en comparación con otros errores de significado y de la forma también.

En el apartado de los errores gramaticales, denominado “Relaciones entre oraciones” no hemos hecho una distinción entre la omisión de enlace, el enlace sobrante y la elección errónea del enlace, sino los hemos incluido entre los errores de “Enlace”. Tampoco hemos

dividido la subordinación en la subordinación adjetiva, sustantiva y circunstancial en consideración de que en el nivel inicial no se enseñan las oraciones subordinadas o por lo menos no de la manera explícita. Por eso hemos supuesto que no habrá tanta variedad entre los errores relacionadas con la subordinación para diferenciar los tipos de la misma en la presentación de los datos.

De los errores discursivos hemos excluido todos los errores excepto los de la coherencia global, ya que éstos se incluyen en otros apartados de la misma tipología. Para no hacer una confusión entre los errores y porque consideramos que difícilmente pueden afectar el discurso del texto en el nivel inicial, entre los errores discursivos no hemos incluido: la correferencia: deixis y anáfora (incluidos entre “Valores y usos de las categorías: Otros determinantes”), el tiempo y aspecto (incluidos entre “Valores y usos de las categorías: Verbos”), los conectores (incluidos entre “Relaciones entre oraciones: Enlace”) y la puntuación (incluida entre “Puntuación y otros signos”). Sin embargo, si estos tipos de errores llegan a afectar el discurso del texto, vamos a acentuarlo a la hora de interpretar los datos.

En cuanto a los errores gráficos, no hemos separado los errores de la confusión de fonemas y de la confusión de grafemas para el mismo fonema sino los hemos incluido entre la “Confusión de fonemas/ grafemas”

La clasificación simplificada y modificada de Fernández (1997 en Penadés Martínez, 2003) que utilizaremos en la presente investigación parece así:

ERRORES LÉXICOS

- Forma**
- Significado**
- Ser y estar**

ERRORES GRAMATICALES

- Paradigmas**
- Concordancias**
- Valores y usos de las categorías**

Artículo

Uso/omisión

Elección

Otros determinantes

Pronombres

Con función pronominal plena

“Se” lexicalizado o gramaticalizado

Verbos

Pasados

Otras Formas

Preposiciones

Valor propio

Valores idiomáticas

→ Estructura de la oración

Orden

Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados)

Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)

Cambios de función

Oraciones negativas

→ Relaciones entre oraciones

Coordinación

Enlace

Polisindetón

Subordinación

Enlace

Concordancia verbal

ERRORES DISCURSIVOS

→ Coherencia global

ERRORES GRÁFICOS

→ Puntuación y otros signos

→ Tildes

→ Separación y unión de las palabras

→ Alteración del orden de las letras

- **Omisión de las letras y letras sobrantes**
- **Confusión de fonemas/grafemas**

Después de presentar los resultados basados en el criterio gramatical, clasificaremos los mismos errores tomando el criterio explicativo como relevante. Dividiremos los errores entre los interlingüísticos e intralingüísticos sin elaborar la división con otros parámetros y subdivisiones. Nuestra meta será dar una visión general acerca de la influencia y origen de los errores intra o interlingüístico en los niveles del conocimiento A1 y A2 de los alumnos croatas.

Finalmente, tenemos que acentuar que en esta investigación hemos utilizado el término *error* como hiperónimo para errores, faltas y lapsus. Aunque en la parte teórica hemos establecido una clara diferencia entre los términos mencionados, no nos hemos decidido a distinguirlos en la presentación de los resultados por varias razones. En primer lugar, detectar los lapsus en nuestro corpus no es fácil, puesto que no estuvimos presentes en el momento en el que se escribía la redacción. Tampoco conocemos a los alumnos que han participado en la investigación ni hemos tenido la posibilidad de averiguar con los alumnos si se ha tratado de lapsus o no. En segundo lugar, por razones similares, es difícil determinar si el alumno ha cometido un error o una falta. Ya que no hemos seguido y observado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a veces es difícil hacer conclusiones sobre si el alumno ha cometido un error sistemático o no. La tercera y la más importante razón por la que no hemos diferenciado estos 3 términos, es porque los alumnos han tenido tiempo para revisar sus redacciones y autocorregir los posibles lapsus y faltas. Suponemos entonces, que han eliminado la mayoría de ellos y que los errores que han cometido forman parte de su IL.

6.3 Resultados

6.3.1 Resultados obtenidos en el nivel A1

La siguiente tabla muestra la distribución del número de errores cometidos por los alumnos croatas de ELE en el nivel A1. Los errores están distribuidos con base en el **criterio lingüístico**.

NIVEL A1						
CRITERIO LINGÜÍSTICO	TIPO DE ERROR			Nº DE ERRORES		
	LÉXICOS	Forma			9	
		Significado			6	
		Ser y estar			4	
	GRAMATICALES	Paradigmas			5	
		Concordancias			2	
		Valores y usos de las categorías	Artículo	Uso/omisión		27
				Elección		1
			Otros determinantes			
			Pronombres	Con función pronominal plena		
“Se” gramaticalizado o lexicalizado					4	
Verbos			Pasados			
			Otras formas		3	
Preposiciones			Valores propios		8	
			Valores idiomáticas		6	
Estructura de la oración			Orden			5
		Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados)			4	
		Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)				
		Cambios de función			2	
		Oraciones negativas				
Relaciones entre oraciones		Coordinación	Enlace			
	Polisíndeton					
	Subordinación	Enlace				
Concordancia verbal						
DISCURSIVOS	Coherencia global					
GRÁFICOS	Puntuación y otros signos			4		
	Tildes			20		
	Separación y unión de palabras					
	Mayúsculas					
	Alteración del orden de las letras					
	Omisión de letras y letras sobrantes			4		
	Confusión de fonemas / grafemas			4		
NÚMERO TOTAL DE ERRORES				118		

Tabla 3. Distribución de los errores de los alumnos croatas de ELE en el nivel A1

En el corpus de la investigación se han detectado un total de 118 errores: 19 léxicos, 67 gramaticales y 32 gráficos. La tabla muestra que no se han encontrado los errores en todas las categorías de la tipología y que algunos tipos de errores son más frecuentes que otros.

A continuación presentamos la distribución de los errores en los porcentajes y en la forma de grafo.

a) Distribución de los errores en el nivel A1

La distribución en los porcentajes de los errores hallados en el corpus de los alumnos cuyo nivel de aprendizaje corresponde a A1 es la siguiente:

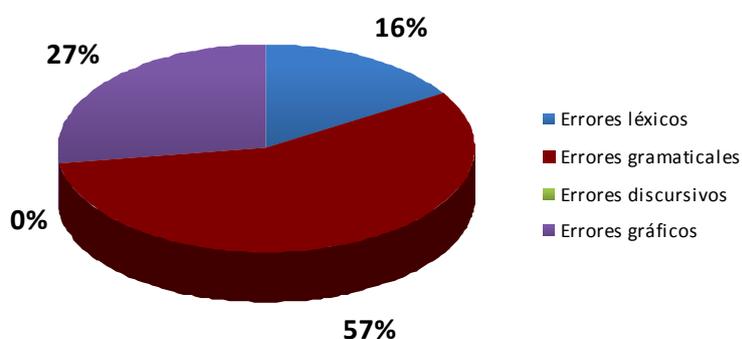


Gráfico 2. Distribución de los errores en el nivel A1

La mayoría de los errores (más del 50%) detectados en el corpus son los errores gramaticales. El resto de los errores se distribuye entre los gráficos (27%) y los léxicos (16%), mientras que en el corpus no se ha detectado ni un solo error discursivo (de la coherencia global). Del gráfico se puede concluir que los alumnos croatas de ELE tienen mayores problemas con los errores gramaticales. Por otra parte la ausencia de los errores discursivos indica que sus oraciones a pesar de otros tipos de errores han sido comprensibles y coherentes de modo que los alumnos han logrado a transmitir sus mensajes comunicativos.

b) Distribución de los errores léxicos

A continuación presentamos los resultados más específicos dentro del criterio lingüístico. Recordamos que hemos incluido los errores vinculados con *ser* y *estar* entre los

errores léxicos (no gramaticales) y que gráficamente los hemos separado de otros errores léxicos de significado para observar su frecuencia y relación con otros errores del significado. El gráfico que sigue muestra la repartición de los errores léxicos:

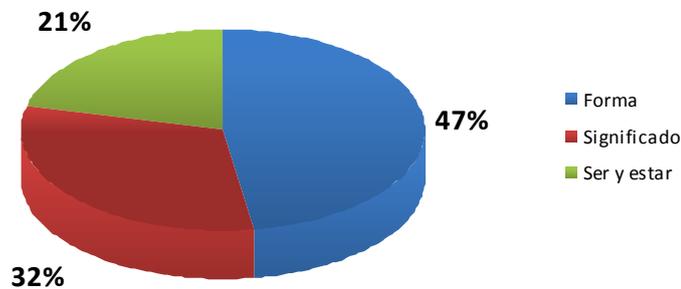


Gráfico 3. Errores léxicos

Un 47% de los errores léxicos se relacionan con la forma, mientras que el resto son los errores de significado. Entre ellos un 21% abarca los errores vinculados con el uso de *ser* y *estar*. El número de los errores léxicos muestra que los alumnos tienen aproximadamente iguales problemas con la formación de palabras y con su significado.

c) *Distribución de los errores gramaticales*

Más de la mitad de los errores encontrados en el corpus se refieren a los errores gramaticales (57%). Dado que los alumnos croatas tienen los mayores problemas con ellos, presentamos ahora la distribución más detallada de este tipo de error.

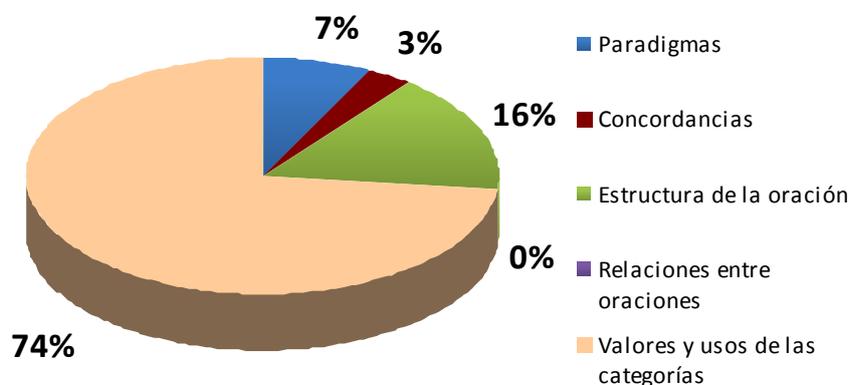


Gráfico 4. Errores gramaticales

Los resultados indican que de 67 errores gramaticales un 74% se distribuye entre los valores y usos de las categorías, siguiendo por un 16% de los errores en la estructura de la oración. Un menor porcentaje pertenece se a los errores relacionados con el paradigma (7%) y con la concordancia (3%). No se han detectado errores de la relación entre oraciones.

Puesto que un porcentaje tan alto pertenece a los errores de **valor y uso de las categorías**, a continuación ofrecemos la repartición de los errores dentro de este tipo de error.

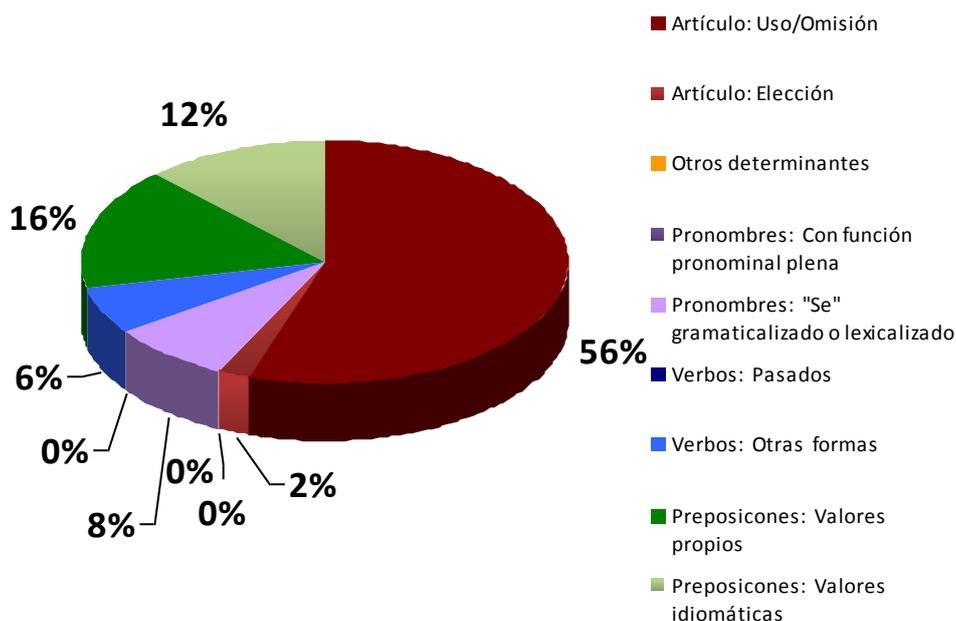


Gráfico 5. Errores gramaticales: Valores y usos de las categorías

En cuanto a los errores gramaticales, las áreas de la mayor dificultad para los alumnos croatas en el nivel A1 son los artículos (58%), las preposiciones (28%) y los pronombres (8%). El uso y la omisión del artículo abarcan más de 50 % de todos los errores gramaticales. Se trata de un porcentaje muy alto, sin embargo no tan inesperado, ya que la lengua croata desconoce esta categoría gramatical. En el nivel A1 se ha registrado también un 6% de los errores que se refieren a otras formas de los verbos que no se relacionan con los tiempos de pasado. No había errores en el uso de los tiempos de pasado. Ya hemos señalado que en el nivel A1 se enseña solamente el presente, así que no sorprenden estos resultados. Tampoco se han detectado los errores en el uso de los determinantes.

d) *Distribución de los errores gráficos*

Según los resultados los errores gráficos presentan un área bastante problemática para los alumnos croatas. El gráfico que sigue muestra la repartición de los errores gráficos encontrados en el corpus.

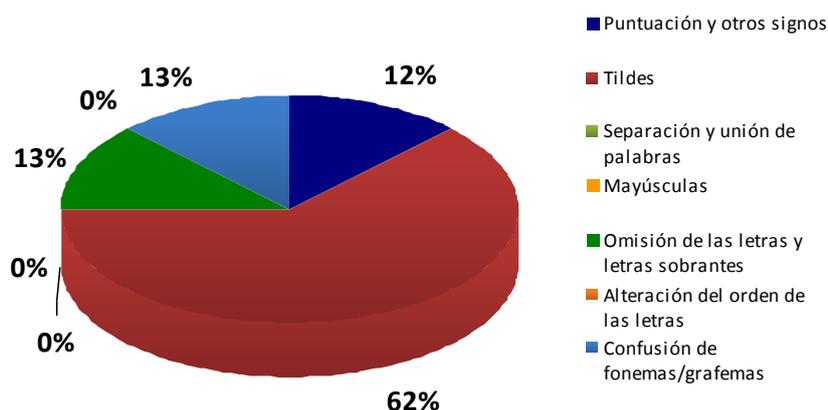


Gráfico 6. Errores gráficos

El gráfico indica que los alumnos croatas cometen el mayor número de los errores en la acentuación (62%). Otros errores gráficos están distribuidos casi igualmente entre los errores que se relacionan con la puntuación y otros signos (12%), la omisión de las letras y letras sobrantes (13%) y la alteración del orden de las letras (13%). Los errores con las mayúsculas y la unión de las palabras no se han detectado en el corpus de la presente investigación. Por lo que se refiere a los errores gráficos es evidente que la mayor dificultad para los alumnos presenta el uso de las tildes en la acentuación gráfica de las palabras. Otra vez se trata de algo inexistente en el sistema de la lengua nativa de los alumnos.

6.3.2 Resultados obtenidos en el nivel A2

Analizado los errores de los alumnos croatas cuyo nivel del conocimiento corresponde a A2 hemos obtenidos los siguientes resultados:

NIVEL A2						
CRITERIO LINGÜÍSTICO	TIPO DE ERROR			Nº DE ERRORES		
	LÉXICOS	Forma			9	
		Significado			8	
		Ser y estar			11	
	GRAMATICALES	Paradigmas			2	
		Concordancias			11	
		Valores y usos de las categorías	Artículo	Uso/omisión		30
				Elección		3
		Otros determinantes			2	
		Pronombres	Con función pronominal plena			7
“Se” gramaticalizado o lexicalizado					2	
Verbos		Pasados			2	
		Otras formas			2	
Preposiciones		Valores propias			5	
		Valores idiomáticas			2	
Estructura de la oración		Orden			6	
		Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados)			6	
		Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados)			3	
		Cambios de función			3	
		Oraciones negativas			1	
Relaciones entre oraciones		Coordinación	Enlace		2	
	Polisíndeton					
	Subordinación	Enlace				
		Concordancia verbal				
DISCURSIVOS	Coherencia global					
GRÁFICOS	Puntuación y otros signos			7		
	Tildes			18		
	Separación y unión de palabras					
	Mayúsculas			1		
	Alteración del orden de las letras					
	Omisión de letras y letras sobrantes			2		
	Confusión de fonemas / grafemas					
NÚMERO TOTAL DE ERRORES				145		

Tabla 3. Distribución de los errores de los alumnos croatas de ELE en el nivel A2

En total se han registrado 145 errores: 28 errores léxicos, 89 errores gramaticales, 28 errores gráficos. Igual que en el nivel A1 no se han detectado los errores discursivos en el corpus o se han registrado todos los tipos de errores.

A continuación presentamos la distribución de los errores en los porcentajes y en la forma de grafo.

a) Distribución de los errores en el nivel A2

El siguiente gráfico muestra la repartición en los porcentajes de todos los errores detectados en el nivel A2:

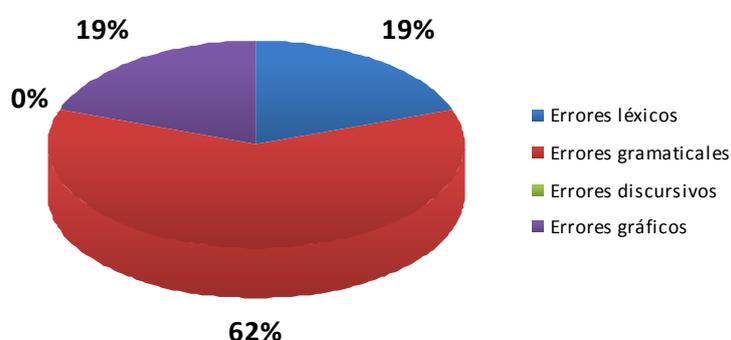


Gráfico 7. Distribución de los errores en el nivel A2

Los resultados indican que el mayor número de errores pertenece a los gramaticales (62%) lo que sugiere que esa es el área más problemática para los alumnos croatas de ELE en el nivel A2. Los demás errores están igualmente repartidos entre los errores léxicos (19%) y los errores gráficos (19%). Igual que en el nivel A1 no se ha detectado ni un solo error discursivo. Esto nuevamente indica que pese a otros tipos de errores los alumnos han cumplido sus fines comunicativos, es decir, que se ha podido seguir la secuencia de sus ideas y mensajes en la redacción.

A continuación detallaremos la distribución de los errores gramaticales, léxicos y gráficos en el marco del criterio lingüístico con el fin de obtener información más detallada sobre la competencia gramatical y las características más específicas de la IL de los alumnos croatas en el nivel A2.

b) Distribución de los errores léxicos

El gráfico que sigue muestra cómo se reparten subtipos de errores léxicos en el nivel A2. Igual que en el nivel A1 hemos tratado los errores de *ser* y *estar* como una categoría especial aunque se supone que pertenecen a los errores léxicos de significado.

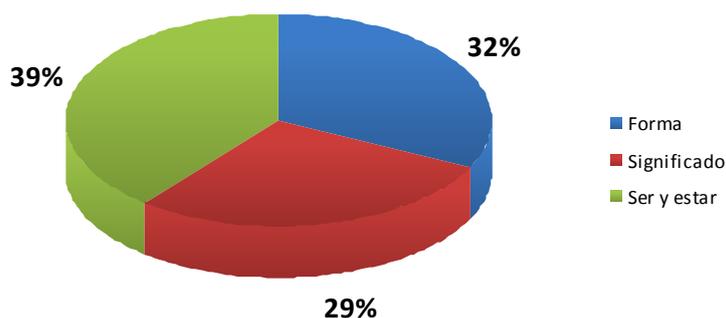


Gráfico 8. Errores léxicos

En cuanto a los errores léxicos levemente prevalecen los errores con el uso de *ser* y *estar* (39%). Le siguen los errores relacionados con la forma (32%) y otros errores de significado (29%). A diferencia de los resultados hallados en el nivel A1 podemos observar que en el nivel A2 disminuye la presencia de los errores que se relacionan con la formación de las palabras y de acuerdo con esto aumenta el porcentaje de los errores léxicos de significado, especialmente los que se refieren a la elección equívoca de los verbos *ser* y *estar*.

c) Distribución de los errores gramaticales

Hemos visto que los errores gramaticales ocupan el mayor porcentaje (62%) en el corpus, incluso se trata de un número un poco más grande que en el nivel A1. El área estrictamente gramatical presenta para los alumnos croatas un campo bastante fértil de los errores. Vamos a ver ahora cómo se reparten diferentes subtipos de estos errores en el nivel A2.

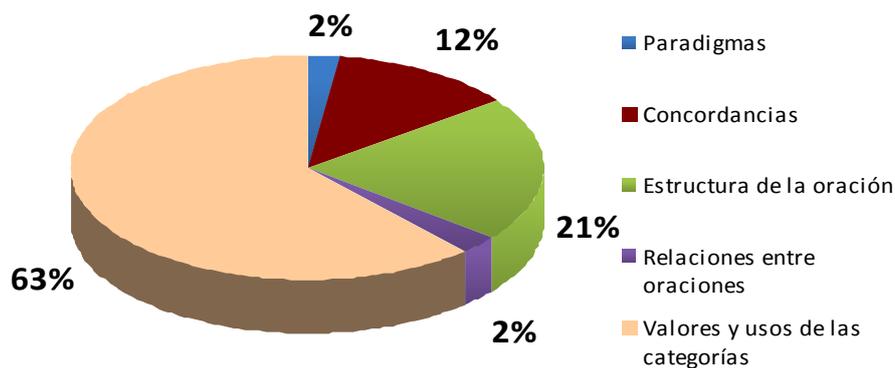


Gráfico 9. Errores gramaticales

Como puede observarse, la mayoría de los errores gramaticales se refiere a los valores y usos de las categorías (63%). En el segundo lugar en cuanto a la cantidad de los errores están los que se relacionan con la estructura de la oración (21%). Otros errores se distribuyen entre las concordancias (12%), las paradigmas (2%) y las relaciones entre oraciones (2%).

Ahora mostramos la distribución de los errores que se relacionan con **los valores y usos de las categorías**, puesto que ocupan la mayor parte de los errores gramaticales detectados en el corpus.

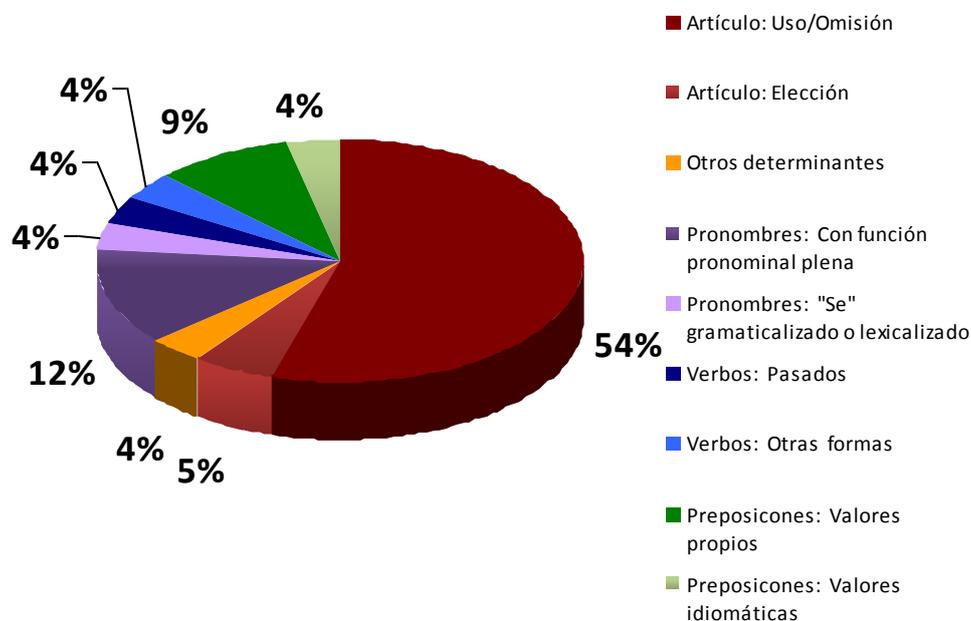


Gráfico 10. Errores gramaticales: Valores y usos de las categorías

El mayor porcentaje de los errores que se refieren a los valores y usos de las categorías pertenecen a los artículos (59%), especialmente a su uso/omisión (54%). Le siguen los errores en el uso de los pronombres (16%) de los cuales un 12% se refiere a su función pronominal plena y un 4% al uso de “se” gramaticalizado o lexicalizado. También hemos detectado un 13% de los errores relacionados con las preposiciones. En el 9% de los casos se trata de los errores con el valor propio del pronombre y en el 4% el error se ha detectado en el valor idiomático. Finalmente, un 8% de los errores son los de los verbos y un 4% del uso de otros determinantes.

d) *Distribución de los errores gráficos*

En el corpus del nivel A2 hemos detectado un 19% de los errores gráficos lo que muestra cierta disminución de este tipo de error en comparación con el nivel A1. Sin embargo esta área lingüística causa bastantes problemas a los alumnos croatas de ELE. Los diferentes tipos de errores léxicos en el nivel A2 se distribuyen de esta manera:

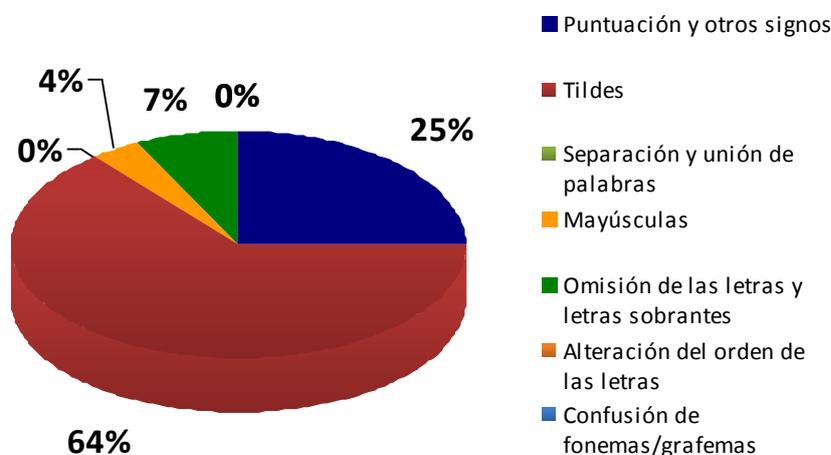


Gráfico 11. Errores gráficos

Según el número, los errores gráficos están distribuidos de la siguiente manera: tildes (64%), puntuación y otros signos (25%), omisión de las letras y letras sobrantes (7%), mayúsculas (4%). Similar a los resultados en el nivel A1, los errores que se refieren a las tildes en las palabras predominan sobre otros errores gráficos. La ausencia de los acentos gráficos en la lengua croata otra vez ha causado mayores dificultades para alumnos croatas de

ELE. En el corpus nos se han registrados los errores de la separación y unión de palabras, la alteración del orden de las letras y la confusión de fonemas/grafemas.

Distribución de los errores en el nivel A (A1+A2)

Al final queremos unir los resultados de ambos niveles y ver de qué modo de distribuyen los errores léxicos, gramaticales, gráficos y discursivos para observar la ratio de las mismas y hacer conclusiones sobre las áreas que presentan mayores dificultades para los alumnos croatas de ELE en las etapas iniciales de su aprendizaje.

Uniendo los errores de los niveles A1 y A2, en el corpus se han detectado 263 errores en total. Los más numerosos son los errores gramaticales (156), seguidos por los errores gráficos (60) y por último tenemos a los léxicos (47). Los errores discursivos no se han encontrado en el análisis del corpus. El gráfico que sigue indica cómo se distribuyen estos errores en valor de porcentaje:

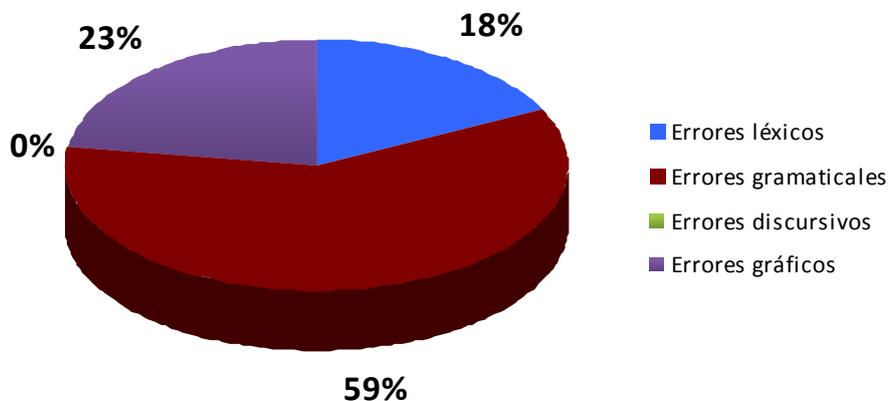


Gráfico 12. Distribución de todos los errores detectados en el corpus (A1 + A2)

El gráfico arriba muestra la distribución de todos los errores hallados en el corpus de la investigación. Como puede verse hasta un 59% de ellos se refieren a los errores gramaticales lo que comprueba una vez más que esa es el área que plantea mayores dificultades a los alumnos croatas en los niveles elementales del aprendizaje. Los resultados

también muestran que los errores gráficos son los segundos más numerosos, mientras que los léxicos se encuentran en el tercer lugar por lo que se refiere a la cantidad.

Al final ofrecemos el gráfico más detallado de los errores dentro del criterio lingüístico que hace visible el ratio de diferentes tipos de errores y la comparación de las mismas en el nivel A1 y A2. Hemos excluido los errores discursivos porque se ha establecido que ni en el nivel A1 ni el nivel A2 se han detectado estos tipos de errores.

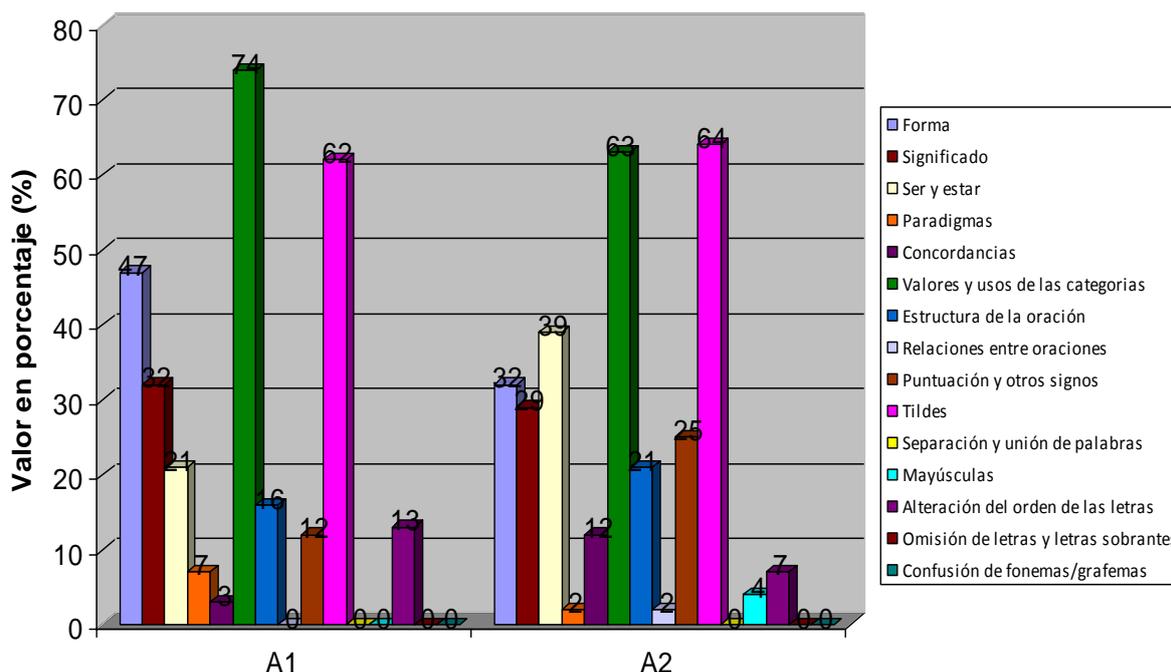


Gráfico 13. Distribución según los subtipos de errores en el nivel A1 y A2

Se puede concluir ahora que tanto en el nivel A1 como en el nivel A2 los alumnos croatas de ELE cometen el mayor número de errores en los valores y usos de las categorías y las tildes. Un porcentaje relativamente alto de los errores se refieren también a las relaciones entre oraciones, la puntuación y otros signos, el uso de los verbos *ser* y *estar* y a la estructura de la oración. Por otra parte los resultados indican que los alumnos croatas en el nivel A1 y A2 tienen menores dificultades con la relación entre oraciones y algunos errores gráficos tales como la confusión de fonemas/grafemas, separación y unión de las palabras y otros.

6.3.3 Resultados basados en el criterio etiológico

Después de presentar los resultados que se refieren a la competencia gramatical de los alumnos, ahora queremos dar una visión global de los orígenes de los mismos errores. Para hacer el tratamiento apropiado de los errores es también muy importante tratar de encontrar y explicar las causas de los mismos. Clasificando los errores según el criterio etiológico principalmente queremos investigar los mecanismos internos que conducen a los alumnos a determinados comportamientos lingüísticos en los niveles iniciales del aprendizaje. En otras palabras nuestro objetivo es averiguar en qué medida los errores de deben a la influencia de la L1 de los alumnos y en qué medida son de la naturaleza intralingüística.

El siguiente gráfico muestra la distribución de todos los errores (263) según sus fuentes intralingüísticas e intralingüísticas⁹.

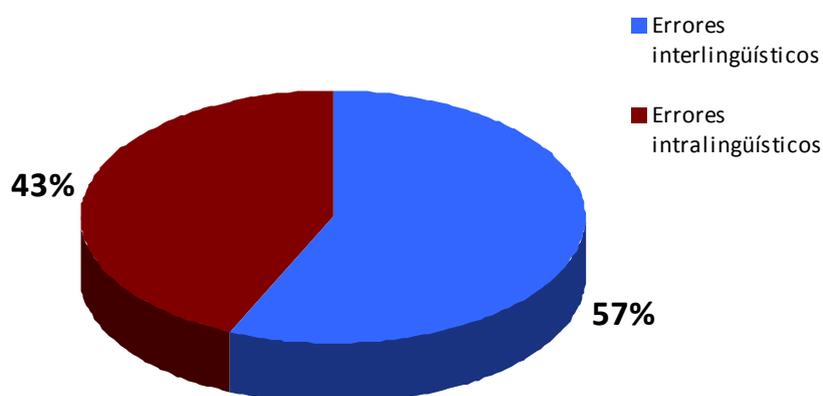


Gráfico 14. Distribución de todos los errores detectados en el corpus según el criterio etiológico

Los resultados nos dicen que un 57% de los errores encontrados en la investigación son de la naturaleza interlingüística, es decir, tienen su origen en la L1 de los alumnos y en otras lenguas que hablan los alumnos (excluyendo español). Los demás errores (43%) se deben a las dificultades que lleva consigo la lengua española por sí misma, esto es, son la consecuencia de los factores intralingüísticos.

⁹ En esta AE hemos clasificado los errores dentro del criterio etiológico según la tipología y subdivisiones que ofrece Bustos Gisbert (1998)

A continuación mostramos cómo se distribuyen los errores para cada nivel en particular según el criterio etiológico.

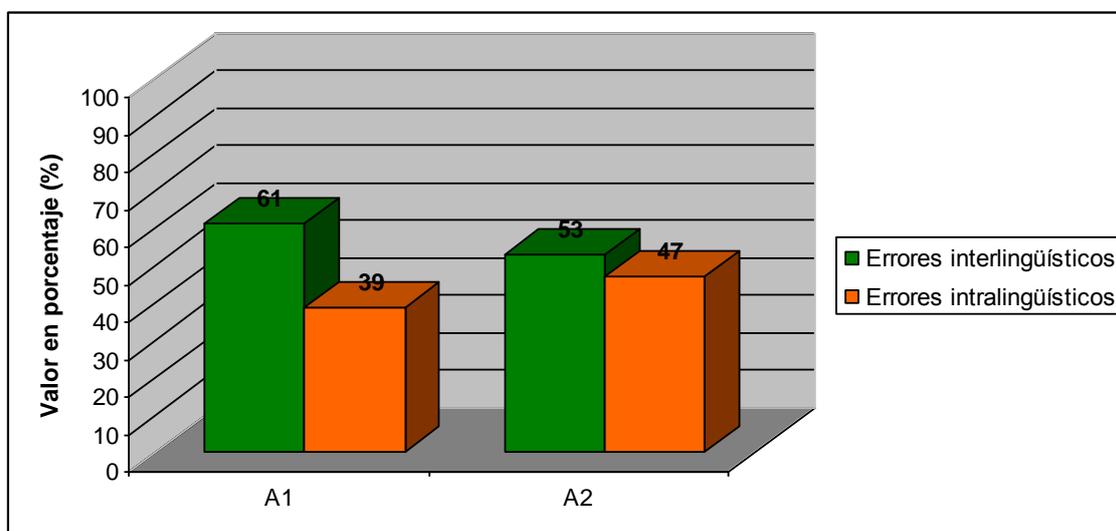


Gráfico 15. Distribución de los errores interlingüísticos e intralingüísticos en el nivel A1 y A2

Se puede notar en el gráfico que la mayoría de los errores (61%) en el nivel A1 se deben a la interferencia de la L1 de los alumnos, en nuestro caso, a la lengua croata. A los errores intralingüísticos se refiere un 39%. En el nivel A2 levemente predominan los errores interlingüísticos (53%) sobre los intralingüísticos (47%). Sin embargo, la naturaleza intralingual del error parece que aumenta poco a poco y de acuerdo con esto los alumnos van soltando su L1.

Tomando como relevante el criterio etiológico hemos mostrado unas de las características generales de la adquisición de la ELE de los alumnos croatas en el nivel A1 y A2. Hemos constatado que en general en los niveles elementales del aprendizaje prevalecen los errores que podemos relacionar con la L1 de los alumnos. Si observamos cada nivel en particular, veremos que la tendencia de los alumnos a apoyarse en su L1 es más grande en el nivel A1 que en el A2. Los resultados han mostrado que en el nivel A2 aumenta el número de errores cuyo origen se relaciona con el conflicto interno de las reglas del español.

6.4 Discusión

Al exponer los resultados de la investigación, pasamos ahora a la interpretación y la explicación de las mismas de acuerdo con los objetivos generales y específicos de la investigación.

6.4.1 Nivel A1

El objetivo general de la investigación ha sido extraer del corpus analizado los errores más frecuentes que cometen los alumnos croatas de ELE. El AE ha mostrado que generalmente los errores gramaticales son los más numerosos y por consiguiente presentan el problema más grave en la adquisición de ELE para los alumnos croatas. Una visión más específica de los resultados obtenidos muestra que para los alumnos croatas del nivel A1 las **áreas lingüísticas más problemáticas** son: el uso de los artículos y las preposiciones, las tildes, la estructura de la oración, la forma de palabras y el significado léxico.

Antes de la investigación hemos formado la hipótesis de que las áreas de la mayor dificultad para los alumnos croatas de ELE son el uso de los artículos, las preposiciones, la concordancia y el contraste de los verbos *ser* y *estar*. Comparando los resultados con la hipótesis observamos que para el nivel A1 coinciden en solo dos puntos.

El uso de los artículos y las preposiciones sí que se han confirmado como errores que cometen los alumnos croatas con mayor frecuencia. Por lo que se refiere a los **artículos**, predominan los errores de la omisión. La ausencia de esta categoría en la lengua croata hace que los alumnos tienden a omitirlos al formar frases en la lengua española. Por ejemplo, los alumnos suelen omitir los artículos cuando hablan de la hora. Por otra parte, se ha detectado solo un error en la elección equívoca de los artículos, lo que nos dice que en este caso el origen interlingüístico del error es mucho más frecuente que el intralingüístico.

*Voy a * libreria para estudiar.*

*Como a menudo entre * tres y * cuatro.*

*Voy a * piscina.*

Los errores relacionados con las **preposiciones** se producen cuando los alumnos omiten a usarlas si en la estructura de la lengua croata las mismas no se emplean. Es el caso

tanto con el valor propio de la preposición como con sus valores idiomáticos. Por ejemplo, los alumnos omiten usar la preposición *a* con objeto directo de persona. Igualmente la confusión entre *por* y *para* plantea dificultades para los alumnos croatas, puesto que estas dos preposiciones tienen un correspondiente en el croata. El caso similar es la confusión entre las preposiciones *en* y *a* con los verbos del movimiento.

*Vuelvo a casa cerca * las cuatro.*

*Voy en tranvía * 25 minutos.*

*A las cuatro juego con mi perro o visita * mi sobrina.*

*Ahora estudio **por** los exámenes.*

*Vuelvo **en** casa a las 19:30.*

Otros errores gramaticales que han causado muchas dificultades para los alumnos son aquellos relacionados con la **estructura de la oración**. En primer lugar se han detectado errores en la orden de los elementos oracionales y la omisión de las mismas. Así por ejemplo, los alumnos, cuando se trata de los verbos reflexivos, frecuentemente ponen el pronombre reflexivo *se* después del verbo. En este caso se hace la transferencia negativa de la L1 de los alumnos.

*Levanto **me** a las siete y media.*

*Ducho **me** quince minutos.*

*No desayuno **normalmente**.*

En el nivel A1 hemos encontrado que los **errores léxicos** son bastante frecuentes. Los alumnos han tenido problemas con la formación de las palabras y en cuanto al significado, el error más frecuente ha sido la confusión de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.

***Despueto** como con mis amigas*

***Prima** me ducho para más veinte minutos*

*Voy a **libreria** para estudiar.*

Por la inexistencia de los **acentos gráficos** en la lengua croata, la omisión de las mismas en las palabras españolas es el error más frecuente después de los artículos.

Especialmente es frecuente la omisión de la tilde en el adverbio *más* y *después* y los sustantivos *tranvía* y *película*. Relacionado con la palabra *tranvía*, en la mayoría de los casos, excepto de omitir la tilde, los alumnos croatas la escriben con la eme (*tramvia*). Es obvia aquí la interferencia de la L1.

*Veo una **película**.*

***Después**, a las 17:00 miro la **televisión** y hablo con mi familia.*

*Tengo lecciones de **portugues**.*

Por otro lado, el uso de los verbos *ser* y *estar* y especialmente las concordancias no representan las dificultades principales en el nivel A1. En cuanto al contraste entre *ser* y *estar*, aunque no lo hemos marcado como una dificultad principal, después de analizar el corpus, hemos notado que en realidad no hay muchos casos en los que los alumnos podrían confundir su significado. Esta podría ser la razón por qué no hay demasiado errores relacionados con estos dos verbos. Una escasez de errores referidos a las concordancias es la consecuencia de la simplicidad de la expresión de los alumnos en la fase inicial del aprendizaje. Los alumnos tienden a construir frases simples sin adjetivos, demostrativos, posesivos y otros determinantes.

Ahora vamos a analizar otros errores que no aparecen como los más frecuentes en el corpus, pero cuya frecuencia de aparición no es tan pequeña como para no tomarlos en cuenta cuando se analiza la IL de los alumnos.

En cuanto a los errores gramaticales, un porcentaje significativo pertenece a los errores en los paradigmas y en el uso del pronombre *se* lexicalizado o gramaticalizado. Es interesante que, si se trata de los verbos reflexivos, la mayoría de los errores se refiera al orden equívoco del pronombre, excepto cuando se trata de “lavarse los dientes”. En este caso los alumnos suelen omitir el pronombre, puesto que en la lengua croata el verbo con el mismo significado no es reflexivo. Los errores en los paradigmas están relacionados mayoritariamente con los verbos, es decir, con la formación de los tiempos verbales.

*Me **lavado** los dientes.*

***Vesto** me y desayuno.*

*Me ducho y *lavo los dientes quince minutos.*

*Bebo café y **leo** periódico.*

Los resultados han mostrado también que los alumnos croatas tienen muchos problemas con la ortografía. Aunque predominan los errores de la omisión de las tildes, tampoco podemos ignorar la frecuencia de otros tipos de errores gráficos. A continuación damos algunos ejemplos extraídos del corpus de los errores de omisión de letras o letras sobrantes y de la confusión de grafemas/fonemas:

*Cogo la **tramvia** y voy a universidad.*

*Desayuno pan con **marmelada**.*

*Tengo **leciones** de portuges.*

*Trabajo en una **empresa**.*

Muy común es el error de la omisión de la letra en la palabra *lección* igual que, como ya hemos mencionado, la confusión de grafema/fonema en la palabra *tranvía*. Aparecen aquí también algunos errores de las letras sobrantes como es el caso de la *empresa*. Nuestra interpretación de este tipo del error es que la pronunciación de la letra ese (s) en la lengua española puede confundir a los alumnos de la manera que le parece que la oyen dos veces y por consiguiente tienen la necesidad de representar estos “dos sonidos” con dos grafemas.

Los errores que se relacionan con los verbos o mejor dicho con el uso erróneo de los tiempos verbales y otras formas no han sugerido en la investigación un problema grande para los alumnos croatas. En el nivel A1 se enseña solamente el presente de indicativo, así que los alumnos no han tenido problemas con la confusión entre los tiempos verbales. Sin embargo se han detectado algunos errores cuando se usa la forma de infinitivo en vez de presente:

*Cerca medianoche **acostarme**.*

*Cerca uno y dos **veo acostarse**.*

El AE no ha detectado los errores en todas las categorías incluidas en la clasificación. Así no se han encontrado errores en los determinantes (excluyendo los artículos), en los elementos sobrantes oracionales, en la relación entre oraciones ni en la coherencia global. Creemos que esto se debe principalmente al hecho de que los alumnos en el nivel A1 suelen formar unas frases simples, cortas y sin “adornos” lo que tiene la consecuencia que no se cometen errores en las áreas mencionadas. Se ha mostrado que los alumnos tienen mucho más elementos que les faltan en la frase de los que le sobran, lo que significa que todavía no tienen

suficientes conocimientos o no se sienten seguros de experimentar con la lengua que van aprendiendo y por eso su IL resulta ser bastante simplificada y sencilla en el nivel A1.

6.4.2 Nivel A2

En una visión general, en el nivel A1 también se ha mostrado que los errores gramaticales predominan sobre los léxicos y gráficos, mientras que los discursivos no se han detectado. La distribución de los errores según subtipos sugiere que para los alumnos croatas cuyo nivel de conocimiento corresponde a A2, los **errores más frecuentes** son los del uso de los artículos, las tildes, las concordancias, el contraste entre los verbos ser y estar, los errores léxicos y la estructura de la oración.

Se puede notar que en este nivel los resultados obtenidos son más cercanos a la hipótesis que hemos formulado y coinciden en el hecho de que los artículos, las concordancias y los verbos y ser/estar plantean mayores dificultades para los alumnos croatas.

Cuando nos referimos al uso de los **artículos**, el AE ha mostrado que los errores de uso/omisión superan los de la elección. Es evidente que en el nivel A2 los alumnos todavía no han concienciado el uso y la obligación de utilizar los artículos en español. Aún los consideran innecesarios para la formación de las frases y la transmisión del mensaje. Sin embargo, en el análisis hemos notado que aumenta el número de los errores que se refieren al uso sobrante de los artículos aunque los de omisión siguen siendo mucho más numerosos. Este hecho nos dice que sí que hay cierta progresión en la interiorización de los artículos como rasgo propio de la lengua española:

*Hay **un** aire más limpio.*

*Cada día **la** gente nueva.*

Las **concordancias**, especialmente en número, son otro problema frecuente para los alumnos croatas en el nivel A2. Los errores aparecen tanto cuando cierto adjetivo o determinante va delante del nombre igual como cuando se pospone al sustantivo correspondiente:

*Las personas que viven en el pueblo tienen **poca** oportunidades laborales...*

*Para vivir en la ciudad debes planear el tiempo y **tu** obligaciones, porque hay muchas ofertas.*

*Por otro lado, porque las ciudades son más **grande** que los pueblos, todos es más lejano que en pueblo.*

En el nivel A2 se ha confirmado que el contraste entre *ser* y *estar* es uno de los puntos más problemáticos para los alumnos croatas. Podemos encontrar la explicación en el hecho de que en la lengua croata no diferenciamos el significado de estos dos verbos sino utilizamos uno (verbo “biti”) que corresponde tanto al *ser* como al *estar*. Hemos notado también que la tendencia de confundir *estar* por *ser* es un poco más frecuente que el caso cuando se usa *estar* en vez de *ser*. Como el verbo *ser* suele aprenderse antes de *estar*, cuando llega el momento de introducir el segundo verbo que corresponde al “biti” croato, los alumnos tienen problemas con su adquisición, porque ya se han acostumbrado de que el verbo *ser* equivale a “biti” y no “necesitan” otro. Es una de las razones por la que hay más errores de usar *ser* en lugar de *estar*. Otro factor que influye a la elección entre *ser* y *estar* es precisamente su uso contrastivo en cuanto al significado. Aunque hay reglas generales, pensamos que para los alumnos no es siempre fácil y obvio diferenciar si se trata de una característica permanente o temporal/circunstancial. A continuación damos algunos ejemplos del corpus analizado de la elección equívoca entre estos dos verbos:

*En consideración del tráfico, el aire en las ciudades es mal y **está** muy ruidoso.*

*Pero para familias con niño esta vida **está** no segura y no **está** de calidad.*

*Otras desventajas de un pueblo son que no hay privacidad, los chismes **son** por todos lados*

*Tu hogar **es** en la naturaleza.*

Otros tipos de errores que han surgido de la investigación como los más frecuentes y que no marcamos antes de la investigación las áreas más problemáticas, se refieren a las tildes, la estructura de la oración y otros errores léxicos.

Las **tildes** en el nivel A2 siguen presentando una gran dificultad para los alumnos croatas lo que significa que esta área de la lengua española les es bastante ajena aunque ya en esta fase tienen alguna noción sobre cómo funciona la lengua.

***Estas** lejos de la ciudad y la cultura.*

*La vida urbana a menudo significa muchas problemas con administración de servicios **publicos**.*

*Tambien, entre los **jovenes**, el pueblo no es popular porque no hay vida nocturna y no hay gente nueva.*

Un porcentaje significativo de los errores gramaticales pertenece a los errores de la **estructura de la oración**, en especial al orden y la omisión de los elementos. Los errores referidos al orden en la mayoría de los casos son las anteposiciones equívocas del adjetivo. Los alumnos suelen poner el adjetivo delante del sustantivo, puesto que en croata los mismos nunca van detrás del sustantivo.

*Además, las ciudades tienen **rica** vida nocturna y vida cultural, con muchos exposiciones, teatros y conciertos.*

*Vivo en un **bonito** pueblo.*

*Para me es una ciudad * grande como Zagreb o mejor.*

Finalmente, la última área que hemos marcado como la más problemática, con base en los resultados, es la del **léxico**. Los alumnos tienen dificultades tanto con la forma como con el significado. Son numerosos las confusiones de la palabra por otra cuyo significado es similar, pero no sinónimo en el contexto.

***En contra**, en las ciudades grandes el aire no es limpio y no hay tanta naturaleza.*

*Puedes **visitar** las clases de la lengua extranjera o **ocuparse en deportivos** diferentes*

*Es prácticamente imposible para salir de noche y venir a casa en **transporto** público*

Después de presentar los errores más frecuentes, a continuación echamos una mirada a algunos otros tipos de errores que han cometido los alumnos.

En cuanto a los **pronombres**, la mayoría de los errores se relacionan con la función pronominal plena, en menor grado en el caso de *se* gramaticalizado o lexicalizado. El uso del pronombre *lo* resulta ser especialmente problemático, puesto que muchos errores se refieren precisamente a la omisión de este pronombre.

*Se puede plantar todo * que se quiere.*

*En la ciudad se aprecia...una mirada crítica sobre la vida y de todo * que pasa en la sociedad*

La puntuación y otros signos, también producen bastantes errores. Sin embargo, no podemos decir que afectan el discurso del texto y la transmisión del mensaje. La mayor parte de ellos se relaciona con el uso de la coma, es decir, a su uso innecesario o a su omisión.

*Si se tiene trabajo y familia * la vida en el pueblo puede ser maravilloso.*

*La vida urbana ofrece más posibilidades que la vida en **pueblo**, en muchos segmentos - especialmente para trabajar y educación, y para la vida social.*

Las preposiciones desde siempre han sido el punto problemático en el aprendizaje de LE. Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación también lo confirman. El error típico es la confusión entre *por* y *para*.

*La ciudad es una opción mejor **por** la gente que está a favor de la vida urbana...*

*Además, **por** la gente con hijos, la ciudad ofrece todos que los niños necesitan.*

*En consideración **del** tráfico, el aire en las ciudades es malo y está muy ruidoso*

En el nivel A2 se puede notar que los alumnos no han superado el uso de los artículos, las tildes, los errores léxicos y la estructura de la oración. Por otra parte hay progresiones en la disminución del porcentaje en otros errores gráficos y en los errores en paradigmas. En el nivel A2 surgen también errores que no se han detectado en el nivel anterior como por ejemplo, el uso equívoco del enlace y de los determinantes.

6.4.4 Resultados según el origen inter e intralingüístico del error

Después de observar la competencia gramatical de los alumnos, queremos hacer unas conclusiones sobre los orígenes de los mismos errores. Nos interesa la influencia de la L1 de los alumnos en los niveles elementales de su aprendizaje, puesto que el croata no es una lengua romance y por eso hay una diferencia bastante grande con el español. De acuerdo con estas observaciones hemos hecho la hipótesis de que los errores interlingüales, esto es, lo que se relacionan con la L1 u otras LE, dominan sobre los intralingüales en ambos niveles.

Los resultados indican que si unimos los errores de ambos niveles, los interlingüales sí que superan los intralingüales. Evidentemente en los niveles iniciales del aprendizaje, los alumnos tienden a apoyarse en los conocimientos que ya poseen de la adquisición de la lengua

croata o posiblemente de otra LE que han aprendido. Sin embargo, puesto que la distancia lingüística entre el español y el croata es bastante grande, la transferencia que realizan los alumnos en gran parte es negativa.

En el nivel A1 un 61% de todos los errores tienen su fuente en la L1 de los alumnos (hemos detectado solo 2 casos de la influencia de otra LE - interferencia del italiano). Como ya hemos apuntado, los alumnos en una fase inicial del aprendizaje transfieren los elementos de otras lenguas para averiguar si valen o no. Tienen a reemplazar el desconocimiento de los elementos de la L2 con los conocimientos que ya poseen sobre el funcionamiento de las lenguas.

Dentro del origen interlingual hemos clasificado todos los errores que se deben a la ausencia de ciertas categorías en la L1 de los alumnos en comparación con la L2. De esta manera, los artículos y las tildes que se han mostrado ser los errores más numerosos, causan mayores dificultades para los alumnos croatas. Puesto que en el croata las categorías mencionadas no existen, los alumnos tampoco tienen la necesidad de usarlas en el español. Un error que se repite mucho es la omisión de los artículos con las horas. Se puede decir que los alumnos llegan a transmitir sus ideas y mensajes sin usar los artículos o poner el acento gráfico y por consiguiente los omiten sea por sentirse inseguros de sus usos, sea por considerarlos innecesarios o por cualquiera otra razón. También son muy frecuentes los errores de la traducción literaria y de la posición equívoca del pronombre reflexivo *se*. Damos ahora algunos ejemplos de los errores interlinguales extraídos del corpus:

*Me gusta muchas cosas como por ejemplo **jugar** los deportes, musica...*

***Me** regreso a mi casa a las ocho.*

*Levanto **me** a las siete.*

*Cogo la **tramvia** y voy a * universidad*

*Entre * cuatro y * cinco practico deporte.*

En cuanto a los errores intralingüísticos, el AE ha mostrado que la frecuencia de su aparición es mucho menor. Aparecen los errores de las hipótesis falsas, simplificaciones, confusiones verbales y morfosintácticas etc. Lo confirmamos con algunos ejemplos del corpus:

*Paseo con mi perro hasta **al** trabajo.*

*Me **lavado** los dientes*

***Mientras** me ducho mi madre prepara el **desauno**.*

*Cerca * las diez y media soy **a** casa.*

*Como a **las** mediodía.*

El AE en el nivel A2 ha dado unos resultados similares. Por otro lado, la predominancia de los errores interlingüísticos sobre intralingüísticos no es tan grande, pero nos indica que en esta etapa del aprendizaje, los alumnos ya están empezando a “pensar en la LE” y moverse dentro de su sistema lo que resulta con menor influencia de la L1. Dentro de los errores tipo intralingual aparecen los de hipergeneralización, confusiones léxicas, analogías falsas, simplificación del sistema y otros. Citamos algunos de ellos a continuación:

*En adición, en las ciudades vive y trabaja la gente **de** todo **del** mundo.*

*Además se puede tener su propio terreno de **cultivos**...*

*Me gustaría vivir en la ciudad cuando **voy a ser** vieja.*

*Los pueblos usualmente no son **buen** comunicados.*

*Hay **un** aire más limpio, y como si la vida **fluye** lentamente.*

Igual que en el nivel A1, los errores interlingüísticos se refieren en mayor grado a los artículos y la acentuación de las palabras. Además de ellos, son bastante frecuentes los errores referidos a la anteposición del adjetivo y los de la concordancia en persona del paradigma verbal, por ejemplo, la concordancia del sustantivo *gente* y el verbo que sigue. Se nota aquí la interferencia negativa con el croata.

*En el pueblo todos se conocen y gente **quieren** chismear mucho.*

*Para llegar a alguna parte, la gente a menudo **necesitan** usar el coche o transporte público*

*Para algunas personas el pueblo representa el **perfecto** lugar para vivir.*

*Para **me** es una ciudad grande como Zagreb o mejor.*

*El pueblo tiene muchas ventajas, pero **tambien** tiene y desventajas.*

Tomando como relevante el criterio etiológico o explicativo, hemos confirmado la hipótesis de que los errores interlinguales superan los intralinguales. En los niveles A1 y A2 los alumnos por la falta de los recursos y conocimientos para expresarse suelen acudir en un grado significativo a su L1.

6.4.4 Comparación de los resultados con las investigaciones anteriores

Si comparamos los resultados de nuestra investigación con las investigaciones anteriores, las de Santos Gargallo (1990), Kočman (2011) y Blažević (2012), podemos observar los puntos en los que coinciden, pero también unos nuevos hallazgos en la IL de los alumnos croatas. Al principio hay que decir que las tipologías de errores se diferencian entre sí lo que dificulta hacer una comparación paralela. Además el estudio llevado al cabo por Blažević (2012) se refiere a la expresión oral y los demás a la expresión escrita lo que también puede influir en la aparición o ausencia de ciertos tipos de errores. Sin embargo, comparando los resultados de diversos estudios, queremos hacer unas conclusiones bastante generales sobre las áreas más problemáticas para los alumnos croatas.

En las investigaciones mencionadas el subjuntivo y la confusión entre pretérito indefinido e imperfecto se caracterizan como los puntos de mayor dificultad, sin embargo, este hecho no es relevante para nuestra investigación por las razones anteriormente explicadas. Los puntos de la coincidencia de los resultados se refieren en primer lugar a los errores en el uso de los artículos, la concordancia, la confusión entre *ser* y *estar*, las preposiciones y los errores léxicos.

Santos Gargallo (1990) ha concluido que los artículos causan mayores problemas en la expresión de los alumnos croatas lo que ha confirmado también nuestra investigación. Las concordancias y el uso de *ser* y *estar* en su investigación no se han marcado como los puntos que causan mayores problemas, aunque nosotros hemos encontrado que en el nivel A2 sí que producen un número significativo de errores. Referido al vocabulario, los resultados coinciden en la tendencia de cometer los errores de la impropiedad semántica, es decir, hay muchos casos que consisten en usar palabras semánticamente cercanas pero no intercambiables en el contexto. Por otro lado, nuestro AE ha mostrado que los préstamos lingüísticos no entran entre los errores léxicos muy frecuentes. Ambas investigaciones han detectado un número elevado de errores que se relacionan con los pronombres y las preposiciones.

La investigación de **Kočman** (2011) por primera vez investiga también los acentos gráficos de los alumnos y los cita como un área muy problemática para los alumnos croatas igual que el uso de los artículos. Nuestra investigación ha corroborado estos resultados. Las investigaciones también coinciden en muchos otros puntos. Ambos han detectado muchos errores que se refieren a la anteposición del adjetivo, al pronombre reflexivo *se*, al uso de *ser* y *estar* y a las preposiciones. Un alto grado de la coincidencia de los resultados de las

investigaciones indica también que no hay diferencias significativas entre la IL y los errores comunes de alumnos de ELE adultos y adolescentes.

Es interesante ahora hacer la comparación con el estudio de **Blažević** (2012), puesto que aquí tenemos dos diferentes tipos de la expresión, una oral y otra escrita. Además las investigaciones se han llevado al cabo en los niveles específicos lo que nos hace posible observar el progreso en el aprendizaje. Blažević ha constatado que los errores que se relacionan con el sistema verbal son los más problemáticos. Ya hemos dicho que no hemos encontrado los mismos hallazgos en nuestra investigación. Según Blažević los artículos son también un gran problema para los alumnos croatas en el nivel B1 aunque los superan los errores que en las preposiciones. Nosotros hemos detectado mucho más errores en el uso de los artículos que de las preposiciones. Las investigaciones coinciden en el hecho de que la omisión y la adición de los artículos es mucho más frecuente que la elección equívoca. En cuanto a la concordancia, este campo parece causar bastante problemas tanto en los niveles A1/A2 como en la expresión oral en el nivel B1. La confusión entre *ser* y *estar* es ha mostrado un dificultad significativa en ambas investigaciones. Por otra parte los errores léxicos de forma no parecen ser problemáticos en el nivel B1 a diferencia de los niveles más bajos en los que los hemos marcado como uno de los errores más frecuentes. La investigación de Blažević ha detectado un elevado número de errores relacionados con las conjunciones. Nosotros por el contrario en el nivel A1 no hemos detectado errores en las conjunciones y en el nivel A2 han aparecido dos.

De la comparación con estos tres estudios previos de la IL de los alumnos croatas de ELE podemos concluir que para estos alumnos los artículos son el área más problemática. Se ha mostrado que causan el mayor número de errores en todos los niveles analizados, tanto si se trata de la expresión escrita como de la expresión oral. La lengua croata no conoce la categoría de los artículos así que no sorprende que el mayor porcentaje en todos los AE se refiere a la omisión de los artículos frente a la elección.

6.4.5 Comparación entre niveles y conclusiones del AE

El AE que hemos llevado al cabo indica que la IL de los alumnos en el nivel A1 es bastante simplificada y reducida respecto a la L2. Los alumnos no se sienten seguros de expresarse y experimentar con la LE. Esto se manifiesta en la formación de unas frases sencillas y escasas de otros elementos oracionales que no sean el sujeto, el predicado y el objeto. Además, por falta de recursos lingüísticos los alumnos tienden a recurrir a su L1 lo que resulta en el mayor número de errores tipo interlingual, puesto que lingüísticamente el español y el croata son unas lenguas bastante distanciadas.

En el nivel A2 se puede notar el progreso en el aprendizaje en varios campos. La expresión de los alumnos es mucho más rica. Las oraciones que construyen son más complejas y elaboradas. Es visible que aumenta el número de errores de desarrollo que son el producto del sistema de la lengua que se aprende y conforme a esto, disminuyen los de la transferencia negativa de la L1. Los alumnos van aproximándose a la L2 poco a poco dándose cuenta de sus rasgos propios y peculiares aunque todavía suelen acudir a la L1.

En ambos niveles los errores gramaticales se han confirmado como los más frecuentes. Los artículos, las tildes, la forma y el significado léxico son las áreas que causan mayores dificultades tanto en el nivel A1 como en el nivel A2.

Como la consecuencia de una expresión más compleja, en el nivel A2 aparece un mayor número de errores relacionados con las concordancias, estructura de la oración y el contraste entre *ser* y *estar*.

Aunque el acento gráfico en el nivel A2 sigue causando muchos errores, se nota la disminución de omisión de las letras y letras sobrantes igual que la desaparición de los errores referidos a la confusión de grafemas/ fonemas.

En cuanto a los tiempos verbales y otras formas de verbos, en ninguno de los niveles podemos clasificarlos entre las áreas de mayor dificultad. Esto se debe al hecho de que en el nivel A1 se enseña solo el presente de indicativo y que en el nivel A2 hasta el momento de la investigación se han enseñado solo el presente, el pretérito perfecto y el indefinido, así que la confusión entre tiempos no ha sido un campo productivo de los errores. Añadimos a esto la misma naturaleza del tema de la redacción que ha predeterminado el uso del presente como el tiempo verbal principal. También hay que mencionar que el error que se ha repetido varias veces ha sido el del empleo de infinitivo en vez de presente y vice versa.

Por lo que se refiere a los orígenes de los mismos errores, hemos establecido que en el mayor grado se deben a la interferencia de la lengua croata. Esto confirma los postulados de

que cuanto mayor es la distancia lingüística entre la L1 y L2, los alumnos tendrán mayores problemas en la adquisición de la lengua en cuestión. Sin embargo, comparando los resultados, hemos notado que hay cierto progreso en el nivel A2 en sentido de que aumenta el número de los errores intralingüísticos aunque la L1 sigue siendo un campo muy fértil para los errores por interferencia.

Contrastando nuestros resultados con los estudios previos hemos concluido que el problema más serio para los alumnos croatas son los artículos. Las investigaciones coinciden también en que entre otros errores muy frecuentes entran las preposiciones, las concordancias y todos los errores léxicos incluyendo la confusión entre *ser* y *estar*. Son los errores que aparecen en los niveles elementales y avanzados tanto si se analiza la expresión oral o escrita de los alumnos.

La investigación que hemos llevado a cabo en los niveles A1 y A2 ha indicado que en estas etapas elementales del aprendizaje los alumnos tienen mayores dificultades con el uso de los artículos, el empleo de los acentos gráficos, la formación y el significado de las palabras y la estructura de la oración. Estos son los errores más frecuentes y comunes en ambos niveles del aprendizaje.

Finalmente queremos apuntar que aunque la AE no ha tenido que tratar y elaborar las implicaciones pedagógicas de los resultados, las conclusiones de la investigación pueden servir para la elaboración de los materiales de aprendizaje especializados para los alumnos croatas o igualmente en cualquier momento pueden servir de ayuda para los profesores de la ELE en la programación del curso y los métodos de la enseñanza. Hay que también señalar que hasta este momento se han elaborado pocas investigaciones que analicen la IL de los alumnos croatas de ELE. Especialmente esto se refiere a los AE en los niveles superiores, a la escasez de los estudios basados en otros criterios que no sean lingüísticos y de la insuficiencia de las investigaciones que analicen la IL de los alumnos en un nivel en particular.

Precisamente por estas observaciones, pensamos que nuestros resultados podrán ser un recurso de referencia para las futuras investigaciones que analicen los mismos niveles con más detalles o que van a recurrir a nuestras conclusiones para hacer comparaciones de la IL de los alumnos croatas de ELE en diferentes puntos de su aprendizaje.

Conocer la IL de los alumnos debería ser de suma importancia para cada profesor de la lengua. Él tiene que concienciarse de su utilidad y el enorme beneficio que puede sacar llevando al cabo el AE de sus alumnos. Puesto que de los errores no podemos huir, deberíamos encontrar la manera de hacer un tratamiento adecuado de los errores en la clase y de aprovechar su aparición para fomentar el aprendizaje de la lengua de los alumnos.

7. CONCLUSIÓN

En el pasado los profesores de la lengua consideraban que los errores cometidos por sus estudiantes eran una muestra negativa e indeseable y se esforzaban en prevenir su aparición. No obstante en las últimas décadas los investigadores en el campo de la lingüística aplicada han llegado a entender que los errores son la consecuencia de un proceso creativo en el aprendizaje de la lengua con el que el alumno hace y cuestiona las hipótesis sobre cómo funciona la lengua que está aprendiendo y de esta manera se acerca gradualmente a dominarla. En este camino el alumno suele apoyarse en su L1, especialmente en las etapas iniciales, lo que puede resultar con la transferencia negativa a la LM y generar los errores interlinguales. En otros casos los errores pueden aparecer por los factores intralinguales o del desarrollo, es decir, por su conocimiento imperfecto de la lengua. Estos forman parte de la IL del alumno en una determinada fase del aprendizaje y son significativos porque indican al profesor el progreso del aprendizaje de su alumno, a los investigadores proporcionan las informaciones sobre cómo transcurre el aprendizaje de una lengua y finalmente señalan al mismo alumno si sus hipótesis son correctas y sirven de recurso para aprender y avanzar.

El método de AE tiene el papel determinante en el cambio de la valoración de los errores y aporta datos valiosos sobre la competencia real de los estudiantes. Sin embargo es necesario distinguir entre los errores y faltas porque solamente estos primeros nos pueden aportar información sobre el conocimiento y la IL de los estudiantes. El AE ha cambiado la postura hacia el error en un plano teórico, pero por otro lado es todavía difícil aceptarlos por parte de los alumnos como un método para aprender y adquirir conocimientos. Por eso es imprescindible que el profesor presente y transmita a los alumnos que del error se puede aprender y que su aparición es inevitable y normal en el aprendizaje de las lenguas.

El AE también por primera vez llega a la conclusión de que no todos los errores tienen el mismo peso, es decir que según los objetivos didácticos y fines comunicativos podemos establecer una jerarquía de la gravedad de errores. De acuerdo con esto del alumno se espera que no solamente produzca oraciones gramaticalmente correctas sino comprensibles y adecuadas al contexto en el que se desarrolla la comunicación. De igual forma, el determinar una escala de gravedad facilita al profesor la corrección de los errores, puesto que es imposible corregir todos los errores en cada momento. De hecho el profesor debe tomar decisiones sobre qué errores corregir, cuándo, en qué medida y especialmente escoger la estrategia y técnica adecuada para hacerlo. Las metodologías modernas acentúan cada vez

más la importancia de utilizar aquellas estrategias que fomentan la autoreparación de los alumnos porque de esta manera se potencia su autonomía y participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Para que el AE sea de verdadera ayuda para los profesores y los investigadores del aprendizaje de LE es necesario clasificar los errores de los alumnos dentro del criterio conveniente según los objetivos y áreas lingüísticas de interés. De esta manera se puede interpretar los errores adecuadamente y encontrar sus fuentes lo que es de suma importancia para hacer su tratamiento. Al mismo tiempo la inexistencia de una tipología única y relevante dentro del AE es una de las críticas más citadas porque dificulta la comparación de los resultados de diferentes estudios.

Aunque hasta ahora se han realizado numerosos estudios en el marco del AE, por lo que se refiere a la ELE en Croacia notamos una escasez de investigaciones. Hasta el momento, solo se han realizado tres estudios de la IL de los alumnos de ELE en nuestro país, entre ellas solamente una se refiere a la expresión oral y a un nivel en particular. La importancia que hemos otorgado al AE en el proceso del enseñanza/aprendizaje nos hace pensar que será imprescindible realizar más estudios de la IL de los alumnos croatas en una determinada fase de su aprendizaje y tomar como relevantes diferentes criterios de la división de los errores porque en este sentido también faltan los análisis que se basen en un criterio que no sea lingüístico.

Aunque el AE que llevamos al cabo no se basaba en una muestra muy grande, los resultados indicaron ciertas tendencias que nos llevaron a hacer unas conclusiones generales sobre la IL de los alumnos croatas de ELE y los orígenes de los errores en unas primeras fases de su aprendizaje. Las conclusiones del estudio así como el marco teórico expuesto en esta tesina pueden ayudar a los profesores a organizar la clase, escoger el método de enseñar, confeccionar los materiales de enseñanza, encontrar estrategias convenientes para tratar, corregir y evaluar los errores y todo esto con el fin de ser mejores profesores y mentores para los estudiantes de ELE. Sin embargo, como ya hemos señalado, será necesario hacer unos estudios más profundos y detallados en un mayor número de sujetos para hacer unos postulados definitivos y dar unas respuestas concluyentes sobre la IL de los alumnos croatas de ELE.

Bibliografía:

Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 3, 5: 1-16.

Disponible en: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/articulos_n5/quinones_alba.pdf [fecha de consulta: 26.1.2014]

Alexopoulou, A. (2005), “Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores”, *Estudios de Lingüística Aplicada (ELA)*, 23, 041: 101-125.

Disponible en:

http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F222104054_Aproximacin_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ele_desde_la_perspectiva_del_analisis_de_errores%2Ffile%2F5046352b36d99a7462.pdf&ei=TMDnUv_WDuGE4gSUi4D4Dw&usg=AFQjCNGGgTP-NUhkJJqC6qyfMBgSdwAqCQ&bvm=bv.59930103,d.bGE [fecha de consulta: 26.1.2014]

Alexopoulou, A. (2006), “Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5: 17-36.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311> [fecha de consulta: 26.2.2014]

Bermúdez, L. y González, L. (2011), “La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones”, *Revista Quórum Académico*, 8,1: 95-110.

Disponible en:

<http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Articulo/La%20competencia%20comunicativa,%20elemento%20clave%20en%20las%20organizaciones-2011.pdf> [fecha de consulta: 27.2.2014]

Blažević, A.G. (2012), *El tratamiento del error en la clase de español como lengua extranjera: expresión e interacción orales, nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Bou Franch, P. (1995), “Reflexión sobre las estrategias de comunicación y aprendizaje: El estudiante universitario de inglés”, *Revista Quaderns de Filologia: Estudis Linguistics 1*, 165-184.

Disponible en: <http://boup.blogs.uv.es/files/2008/12/Bou-Franch1995.pdf> [fecha de consulta: 25.1.2014]

Bueno González, A. (1992), “Marco de referencia para el análisis de errores”, *Revista española de lingüística aplicada*, 8: 41-74.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966> [fecha de consulta: 23.1.2014]

Bustos Gisbert, J.M. (1998), “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16: 11-40.

Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A/12724> [fecha de consulta: 25.2.2014]

Carcedo González, A. (1998). “Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses”, En Losada et al. (1999) *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE*, 23-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela, 465-472.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0468.pdf [fecha de consulta: 15.12.2013]

Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press.

Espíñeira Caderno S. y Caneda Fuentes L. (1998), “El error y su corrección”. En Losada Aldrey M^a. C. et al. (1998) *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 22-26 de septiembre de 1998. Santiago de Compostela, 473-481.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf
[fecha de consulta: 15.12.2013]

Ferreira, A. (2006), “Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera”, *Revista Signos*. Chile, Universidad de Concepción, 39(62) 379-406
Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300003 [fecha de consulta: 1.3.2014]

Fernández, S. (1988), “Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa”, *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas de ASELE*. Granada, Universidad de Granada, 13-28.
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf
[fecha de consulta: 1.2.2014]

Fernández, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Revista Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, Didáctica (7), 203-216.
Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051> [fecha de consulta: 15.12.2013]

Fernández, S. (1996), “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico”, *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 5-7 de octubre de 1995. León, 147-154.
Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf
[fecha de consulta: 1.2.2014]

Fernández Jódar, R. (2006), “Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE)*, Biblioteca 7, 8.
Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_10RaulFernandez.pdf?documentId=0901e72b80e5384f [fecha de consulta: 2.2.2014]

García-Heras Muñoz, A. (2004), “Lingüística y enseñanza: El tratamiento de errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29,14: 49-70.

Disponible en:

<http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?tabla=docu&bd=EDUCAC&id=549639> [fecha de consulta: 18.12.2013]

Galán Bobadilla, A. (1994), “Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula español como lengua extranjera”, Montesa Peydró y Gomís Blanco: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE*, 29-30 de septiembre y 1 de octubre de 1994. Santander, 101-110.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0099.pdf

James, C. (1998), *Erros in language learning and use (Exploring error analysis)*, London: Longman

Kočman, A. (2011), “Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita”, *MarcoELE: Revista de didáctica*, 13: 1-12.

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf (25.2.2014).

Liu, N. (2012), “Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal”, *RECERCAT (Dipòsit de la Recerca de Catalunya)*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Disponible

en:

<http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/209907/Trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n-Liu%20Nian.pdf?sequence=1> [fecha de consulta: 25.2.2014]

Manchón Ruiz, R.A (1993), “La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas”, *MarcoELE: Revista de didáctica*. Reedición de Expolingua, 8: 151-156.

Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_manchon.pdf [fecha de consulta: 25.1.2014]

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER] (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[fecha de consulta: 25.1.2014]

Medved Krajnović, M. (2010), *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam interantional d.o.o.

Molero Perea, C. M^a. y Barrioso Lajo C. (2012), “¿Error u horror?: La importancia del error en la clase de ELE”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE): IX. Encuentro práctico de ELE*, Nápoles, 136-150.

Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IX_Encuentro_13MOLERO.pdf?documentId=0901e72b816040d8 [fecha de consulta: 17.12.2013]

Muñoz, C. (2000), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Muñoz Restrepo, A. P. (2010), “Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica”, *Revista Universidad EAFIT*, 46(159): 71-85.

Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
[fecha de consulta: 15.12.2013]

Nemser, W. (1971), “Approximative Systems of Foreign Language Learners”. En Richards, J. (1974) *Error analysis (Perspectives on Second language acquisition)*. London: Longman.

Núñez-Méndez, E. (2001) “¿Corregir o no los errores en la clase de español como lengua extranjera?”, *ACTAS II del VII Simposio Internacional de Comunicación Social, Centro de Lingüística Aplicada 2*. Santiago de Cuba, Universidad de Santiago de Cuba, 132-138.

Disponible en: <http://www.santiago.cu/hosting/linguistica/actas.php?Simposios=VII&id=en&Actas=2&numpage=13&total=121> [fecha de consulta: 18.2.2014]

Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Revista Linred (Lingüística en la red)*, 1: 1-29.

Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf [fecha de consulta: 22.12.2013]

Pérez Ruiz, J. (2011), “Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados.”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10: 27-51.

Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52947e01a919a.pdf [fecha de consulta: 20.1.2014]

Salaberri Ramiro, M. S. (2007), “Competencia comunicativa intercultural”, *Opiniones*, 61-76.

Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PE_RSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [fecha de consulta: 23.2.2014]

Sánchez Jiménez, D. (2006), “Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua extranjera (RedELE)*, 6.

Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_13Sanchez_Jimenez.pdf?documentId=0901e72b80e30c02 [fecha de consulta: 20.1.2014]

Santos Gargallo, I. (1990) “Análisis de errores: Valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica.”, En Montesa Peydró S. (1994) y Garrido Moraga A. M. *Español para extranjeros: didáctica e investigación: Actas del Segundo Congreso de ASELE*,: 3-5 de diciembre de 1990. Madrid, 169-174.

URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf (14.12.2013)

Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage". En Richards, J. (1974): *Error analysis (Perspectives on Second language acquisition)*. London: Longman.

Silva Cruz, M. I. (2013), "La retroalimentación en la corrección de la escritura. Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15.

Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527f83df3d90f.pdf [fecha de consulta: 26.2.2014]

Stevens, P. (1969), *Two ways of looking at Error-Analysis*. Washington: ERIC.

Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037714.pdf> [fecha de consulta: 15.12.2013]

Vázquez, G. (2010), "Hacia una valoración positiva del concepto de error", *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las navas del Marqués. : MarcoELE : Revista de didáctica*. 11: 164-177.

Disponibe en: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf> [fecha de consulta: 15.12.2013]