

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

OPCIÓN. MONOGRAFÍA

***EL PAPEL DEL ERROR EN EL APRENDIZAJE DE UNA
LENGUA EXTRANJERA (LE) : TEORÍA, CLASIFICACIÓN Y
ANÁLISIS***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

CINTHYA PAOLA LÓPEZ DÍAZ

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL

MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ TREJO

JULIO, 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
ENCUADRE	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
JUSTIFICACION.....	11
OBJETIVOS.....	13
CAPÍTULO I. EL ERROR EN EL APRENDIZAJE	14
1.1 ¿QUE ES EL ERROR?	14
1.2 ERROR Y FALTA.....	20
1.3 ¿POR QUE EL ERROR BAJO UN ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO?	25
1.4 CONCLUSIONES	26
CAPÍTULO 2. TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS SOBRE EL ERROR EN EL APRENDIZAJE DE UNA LE	28
2.1 ESTRUCTURALISMO Y CONDUCTISMO	28
2.2 TEORIA DEL ANALISIS DEL CONTRASTE	32
2.3 MENTALISMO Y GENERATIVISMO	35
2.4 APORTACIONES DE LA SEMANTICA Y LA PSICOLOGIA COGNITIVA.....	38
2.5 EL ERROR COMO PRODUCCION IDIOSINCRATICA.....	42
2.6 CONCLUSIONES	43
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE ERRORES	46
3.1 CARACTERIZACION DEL ANALISIS DE ERRORES (AE).....	46
3.2 METODOLOGIA Y NIVELES DE ANALISIS.....	50
3.3 PROBLEMATICAS DEL AE	55
3.4 ¿COMO CONTRIBUYE EL AE A LA DESCRIPCION Y COMPRESION DE LA INTERLENGUA (IL)?	59
3.5 CONCLUSIONES	63
CAPÍTULO 4. TAXONOMÍAS DEL ERROR	66
4.1 TAXONOMIAS DE DESCRIPCION DEL ERROR	67
4.1.1 Taxonomía de Categoría Lingüística	67
4.1.2 Taxonomía de Estrategia Superficial	68
4.2 TAXONOMIAS DE EXPLICACION DEL ERROR.....	69
4.2.1 Taxonomía de la Sistematicidad de los Errores	70
4.2.2 Taxonomía Comparativa.....	71
4.3 LA TAXONOMIA DE EFECTO COMUNICATIVO.....	79
4.4 CONCLUSIONES	83
CONCLUSIONES GENERALES	86
REFERENCIAS	93

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Ejemplos de Errores Evidentes y Errores Encubiertos (FLE)	51
Tabla 2: Ejemplos de la descripción de errores (FLE).....	52
Tabla 3: Etapas del Análisis de Errores	54
Tabla 4: Ejemplos de las categorías de la Taxonomía de Categoría Lingüística (FLE).....	67
Tabla 5: Ejemplos de las categorías de la TES (FLE)	69
Tabla 6: Ejemplos de Taxonomía de la Sistemática (FLE).....	70
Tabla 7: Ejemplos de Errores Interlinguales de la TC (FLE)	72
Tabla 8: Clasificación del Error Intralingual (FLE).....	74
Tabla 9: Diferencias entre el Error Intralingual y el Error de Desarrollo.....	75
Tabla 10: Ejemplos de Errores de Transferencia y de Desarrollo (FLE)	77
Tabla 11: Ejemplos de Error Local y Error Global en Inglés (LE)	79
Tabla 12: Ejemplos de Errores Globales en Francés (FLE)	81
Tabla 13: Ejemplos de Errores Locales en Francés (FLE)	81

FIGURAS

Figura 1: Ejemplo 1. Secuencia de actividades basadas en el Modelo Transmisivo a través del método Gramática - Traducción	16
Figura 2: Ejemplo 2. Secuencia de actividades basadas en el Modelo Conductista a través del método Audio - Visual	16
Figura 3: Ejemplo 3. Secuencia de actividades basada en el modelo Constructivista a través del Enfoque Comunicativo	17
Figura 4: Ejemplo 4 (Nivel 1). Omisión del acento grave en el pronombre de lugar.....	21
Figura 5: Ejemplo 5 (Nivel 1). Omisión del morfema de género en el verbo en passé composé	21
Figura 6: Ejemplo 6 (Mistake). Omisión del morfema de género femenino en artículo indeterminado	21
Figura 7: Ejemplo 7. Uso de la terminación -s de la 2da persona en singular en modo imperativo	22
Figura 8: Ejemplo 8 (Nivel 2). Uso de la contracción <i>au</i> en lugar de <i>chez</i>	23
Figura 9: Ejemplo 9 (Nivel 2). Doble negación al usar el adverbio <i>rien</i> y <i>pas</i>	24
Figura 10: Ejemplo 10 (Nivel 2). Uso del auxiliar <i>avoir</i> con verbos pronominales en passé composé	24
Figura 11: Relación entre Error, Dificultad de Aprendizaje y Diferencia entre Estructuras de acuerdo con la Teoría del AC	33
Figura 12: Taxonomía de Estrategia Superficial.....	68
Figura 13: Taxonomía de la Sistemática de los Errores	71
Figura 14: Taxonomía Comparativa	75
Figura 15: Taxonomía Comparativa Final	78
Figura 16: Taxonomía del Efecto Comunicativo.....	83

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una recopilación bibliográfica sobre las teorías del papel del error en el aprendizaje de una lengua extranjera con especial énfasis en algunas metodologías de análisis y clasificación aplicadas específicamente al aprendizaje de francés como lengua extranjera (LE). En el mismo marco, se aborda la relación e importancia del análisis del error con respecto a conceptos como el de interlengua así como sus implicaciones metodológicas en la enseñanza de lenguas.

En un primer plano, se desarrolla el planteamiento del problema en donde se explica el contexto y la problemática que me motivó en la búsqueda y elaboración de una monografía que proporcione los elementos teóricos básicos para comprender la importancia y la razón del error en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En la misma sección expongo el por qué considero necesario profundizar en el tema del error, su análisis y clasificación que, lejos de ser algo que se deba evitar o castigar, es parte fundamental en el dinamismo para descifrar la lengua meta y construir la competencia lingüística y comunicativa. Más aún, puede ser uno de los parámetros para identificar y comprender las etapas del proceso de aprendizaje del estudiante, descubrir si está recurriendo a su lengua materna o si está experimentando con las mismas normas de la lengua meta.

Como parte final de esta primera sección, se plantean los objetivos, los cuales se resumen en: *Presentar bajo un enfoque psicolingüístico las principales teorías sobre el papel del error en el aprendizaje de una LE, su clasificación y análisis aplicado al francés como LE y en relación con el concepto de interlengua y sus implicaciones metodológicas en la enseñanza de LE.* Es preciso señalar que en el proceso de búsqueda bibliográfica se recurren a referencias que involucran los términos lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) puesto que, aunque existen diferencias reconocidas entre ambos términos, con frecuencia los avances teóricos respecto a una han repercutido en la otra y viceversa. No obstante, el interés de este trabajo se centra en el francés como lengua extranjera (FLE), por lo cual, en adelante me referiré principalmente al término LE, lengua meta (LM), o lengua en aprendizaje.

Ahora bien, el Capítulo 1 está dirigido a describir las primeras nociones del error como producto de los paradigmas en los modelos de enseñanza y aprendizaje que

han tenido mayor auge. De esta manera, conocer los fundamentos filosóficos y pedagógicos nos ayudará a comprender mejor la naturaleza de los cambios tanto teóricos como prácticos que han repercutido en la importancia y percepción del error. Asimismo, este primer capítulo brinda las pautas en la delimitación del objeto de estudio de este trabajo al diferenciar los conceptos de error y falta tanto en el ámbito general como en el de enseñanza y aprendizaje de LE. Y por último, se explica la razón por la cual se adopta el enfoque psicolingüístico de las teorías para definir y explicar las causas y procesos que intervienen en el error.

El Capítulo 2 abarca de manera específica las teorías psicolingüísticas del error en el aprendizaje de una LE. Cada teoría se compone, por un lado, de principios y supuestos que definen la noción de lengua y por otro, los que explican los procesos psicológicos del aprendizaje. Como resultado, llegaremos a dos de las principales corrientes: el conductismo estructural y el mentalismo generativista. Cada una de ellas con posturas teóricas y prácticas distintas que dan lugar al diseño de metodologías de enseñanza y teorías sobre el error o preceptos que lo definen de manera implícita o explícita y, que van eliminando al mismo tiempo hipótesis negativas sobre su incidencia en el aprendizaje.

Más adelante, en la búsqueda de solución a las problemáticas aún frecuentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, los estudios psicolingüísticos integran las aportaciones de la psicología cognitiva, la semántica y pragmática que complementan el giro del papel del error hacia el reconocimiento de su valor didáctico y de su análisis. Concluimos el capítulo con una introducción al resurgimiento del Análisis de Errores (AE) impulsado por Corder (1971) y su concepto de *producción idiosincrática* (error), el cual será de gran ayuda en los planteamientos posteriores sobre su análisis y clasificación. A partir de este capítulo son más claros los intentos de explicar lo que los errores reflejan del aprendizaje, se profundiza un poco más en el aspecto psicolingüístico sobre cómo surge y lo que representa en el desarrollo de la competencia del aprendiz en una LE.

El Capítulo 3 está dedicado a profundizar en el concepto de producción idiosincrática y su teoría del AE, la cual ha sido un punto de referencia para diversos estudios sobre el error y otras teorías de aprendizaje y enseñanza de LE. El apartado inicia con sus características particulares señaladas desde sus inicios hasta los últimos años; se describe también las distintas etapas de su metodología, los niveles de análisis, así como las limitaciones o problemáticas señaladas por otros autores.

Para finalizar el capítulo se plantea la relación y función del análisis del error en la descripción y análisis psicolingüístico de la interlengua, un concepto ampliamente reconocido en el área de aprendizaje y adquisición de lenguas.

El siguiente capítulo presenta una selección de taxonomías cuyos criterios toman en cuenta tanto las teorías planteadas anteriormente como otros explicados brevemente en este mismo capítulo. El primer criterio para identificarlas es el nivel de análisis del cual son producto, es decir, si son resultado de la descripción superficial de los errores o de la explicación de sus causas. Así también, cada una se complementa con ejemplos aplicados al francés como LE y una reflexión sobre su utilidad en la didáctica de lenguas.

Para finalizar, las conclusiones contienen en primer lugar una síntesis sobre cada capítulo acompañado de reflexiones sobre el contenido del mismo; y para cerrar se desarrollan brevemente una serie de implicaciones metodológicas como estrategias para abordar el tratamiento del error. El fin de estas reflexiones es que sean de utilidad para los profesores o futuros profesores de lenguas y así ampliar su perspectiva y comprensión sobre la función del error en el aprendizaje, su relación con otros fenómenos psicolingüísticos y su potencial como herramienta en su práctica diaria. Cabe señalar que hablar de estrategias para el tratamiento del error deja amplias posibilidades para otros trabajos de investigación bibliográfica, de intervención pedagógica, etc., que beneficien la didáctica de lenguas concerniente al análisis y tratamiento del error.

ENCUADRE

Planteamiento del problema

La palabra *error* suele tener una connotación negativa en cualquier tipo de aprendizaje, esta idea está aún presente en diversos contextos. Desde esta perspectiva, corregir y eliminar los errores parece una medida necesaria para aprender y perfeccionar cualquier habilidad. Sin embargo, los errores son una parte fundamental en el proceso de aprendizaje. Particularmente, cuando se trata de la adquisición de una LE, las producciones incorrectas proporcionan información sobre el progreso del alumno, los factores que intervienen y los mecanismos internos de los que se vale para apropiarse de la lengua meta. Ahora bien, existen circunstancias que pueden impedir el obtener y usar dicha información a favor del aprendiz, algunas de las cuales se explican a continuación.

El concepto que se tenga del error es uno de los principales agentes en el tratamiento del mismo. La noción que tenga el docente del error al igual que la reacción y actitud hacia él dependerá en gran parte de su formación teórica y/o empírica, noción que será transmitida a los aprendices ya sea de manera consciente o inconsciente. Cuando dicho concepto y sus implicaciones no son las adecuadas para impulsar el aprendizaje (como sinónimo de fracaso, por ejemplo) su aparición y corrección puede llegar a ser una tarea frustrante para ambos participantes. En otros casos, es posible que el error se reconozca como algo natural pero que al mismo tiempo no se le dé la importancia necesaria y por lo tanto no se tome en cuenta entre los factores que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, hace falta profundizar en diversas problemáticas relacionadas con la fundamentación teórica y metodológica del aprendizaje de una LE, entre ellas el papel del error. Tanto en la didáctica de lenguas como en otras disciplinas, la formación docente es un largo —sino es que interminable— camino, y es sobre todo durante la práctica cuando surgen nuevas dificultades que demandan extender nuestro alcance como agentes educativos. En este caso, conviene conocer las taxonomías del error, los factores que intervienen, enfoques de análisis, los

procesos que implican en el aprendizaje de los alumnos y, en el mejor de los casos, adoptar una postura reflexiva ante su ocurrencia.

Desafortunadamente, los resultados de muchas de las investigaciones en el campo de adquisición/aprendizaje y enseñanza de LE y sus aportes no siempre llegan a la práctica en el aula. Ante la ocurrencia de dificultades como los errores frecuentes del aprendiz, puede resultar más sencillo utilizar las mismas estrategias que han dado resultado con otros alumnos, aquellas basadas únicamente en la experiencia. Empero, es poco común que exista una homogeneidad en las necesidades y dificultades de todos los alumnos. Por ello, se requiere acudir o valerse de aportaciones de investigaciones y de documentación bibliográfica para resolver o justificar dichas estrategias. Al mismo tiempo, estas tareas fomentan las capacidades de observación, análisis y reflexión del docente para poder establecer vínculos con el o los enfoques teóricos que mejor se adapten a sus necesidades e intereses.

El resultado de los distintos escenarios respecto al error hasta aquí planteados se refleja en una problemática con distintas manifestaciones tanto en el aprendiz como en el profesor. Si bien las perspectivas más radicales o extremistas sobre el error han cambiado a lo largo de los años, aún permanecen actitudes y prácticas para abordar las producciones incorrectas del aprendiz de LE que limitan su aprovechamiento. Es claro que los errores de los aprendices y su corrección son parte del día a día en el aula. Pese a ello, es común considerarlos un obstáculo cuando incrementa su frecuencia, se repiten constantemente o bien hay una tolerancia exagerada y perjudicial para el alumno.

Es preciso señalar que la presencia de errores en las producciones del aprendiz no representa el punto medular de este trabajo de titulación. La problemática que se aborda en esta monografía consiste en que el error se concibe negativamente en el aprendizaje, no como elemento del mismo proceso. Parte del mismo problema es que dicha percepción no permite que el error se recupere e integre como uno de los procedimientos propios del aprendizaje del alumno y lejos de aprovecharse, se evita, se marca y se castiga.

Una de las consecuencias de las perspectivas limitadas sobre el error es el de llevar a cabo procedimientos con resultados poco favorecedores. Algunos de los *intentos* del aprendiz al usar la lengua meta son parte de la secuencia normal esperada en el proceso de aprendizaje, pero ¿cómo saber cuáles son?, ¿cuáles son aquellos que requieren una intervención oportuna y cuáles merecen más tiempo para

ser abordados y corregidos? Al no poder diferenciar unos de otros, surge la continua corrección del profesor ante la constante presencia de ciertos errores en los aprendices, una rutina que parece no tener frutos pese a los esfuerzos por señalarlos y por lo cual se siguen tratando como algo indeseable. En caso contrario de corregirlos, algunos errores son ignorados en lugar de ser utilizados a favor del alumno.

En el mismo sentido, al no recuperar al error en el proceso de aprendizaje se pierde la oportunidad de obtener y aprovechar información valiosa sobre dicho proceso. Ya sea por no dar la importancia merecida a los errores, por no poder identificarlos e interpretarlos, por limitar al aprendiz la libertad de experimentar y equivocarse o por enfocarse en la corrección, se pasan por alto otros mecanismos psicológicos y lingüísticos que forman parte del trabajo del aprendiz. Esta información comprende indicadores de las estrategias en que se apoya el alumno, el origen de los errores, la intervención de su lengua materna e incluso las hipótesis que realiza sobre el funcionamiento de la lengua meta.

Ahora bien, aunque para un profesor podría resultar imposible analizar cada uno de los errores de sus alumnos, ya que los errores de uno pueden ser muy distintos a los del otro, todos representan la actividad del aprendiz en la estructuración de sus esquemas sobre la LE. Por esta razón es crucial que tanto profesores como estudiantes sean conscientes de que cada uno de sus errores es importante en la secuencia y progreso de su aprendizaje.

Por otro lado, las repercusiones de no tratar esta problemática alcanzan el desempeño de profesores y aprendices. En cuanto a los primeros, algunos llegan a adoptar posturas que culpan la aptitud o las habilidades de los alumnos o las propias como docente. En algunos casos, experimentan y expresan el no saber actuar para ayudar a sus estudiantes a superar estas aparentes dificultades relacionadas con los errores. Sin duda, muchos profesores han desarrollado estrategias apropiadas a las necesidades de sus aprendices, sin embargo, se trata también de fundamentar y reforzar dichas prácticas, así como de desarrollar otras que optimicen su actuar ante las complejidades del proceso, hacerlas parte de la interacción y del progreso de la competencia lingüística del alumno.

Otra consecuencia a observar a corto o largo plazo es el efecto a nivel afectivo en alumnos y profesores a causa de nociones y actitudes negativas hacia el error. Ante la constancia de errores y su corrección sin resultados, ambas partes pueden

llegar a experimentar frustración o desmotivación al no experimentar un progreso en su producción oral o escrita. Este efecto a la larga puede provocar falta de interés, abandono o la desvalorización de las propias capacidades de aprendizaje de la LE.

En lo que respecta al desempeño de los aprendices en su competencia lingüística y comunicativa, resaltan fenómenos lingüísticos como la fosilización de producciones incorrectas, una consecuencia común y resultado de la atención inapropiada a los errores. A partir del conocimiento de taxonomías y análisis de los errores, es posible discernir entre aquellas producciones incorrectas que toman más tiempo que otras para que el alumno las integre a su *interlengua*. De modo que al no poder diferenciar unos de otros se corre el riesgo de que ciertos errores no sean tratados oportunamente. De ser así, los aprendices consideran estas producciones como correctas y por lo tanto se establecen en su discurso, siendo aún más difíciles de corregir en el futuro.

En este marco, fenómenos como la fosilización y conductas desmotivadoras serán un obstáculo para el aprendizaje de la LE. Por miedo a equivocarse se puede perder el impulso por plantear hipótesis sobre el sistema lingüístico de la LE. Si no se cometen errores tampoco se toman riesgos y se pierden oportunidades y espacio para la práctica, corrección, creatividad, etc. Dicha situación se puede considerar un estancamiento o regresión de la competencia lingüística, comunicativa y estratégica del aprendiz, también conocida como *interlengua*, el sistema lingüístico de la lengua que el sujeto va construyendo en diferentes momentos de su aprendizaje.

Como último punto, es necesario señalar las repercusiones de perspectivas y prácticas poco favorables respecto al error y para la reflexión y autonomía del alumno respecto a su aprendizaje. En otras palabras, la repetición de estrategias que no consideran el error como un indicador relevante de los procesos internos del aprendiz y no impulsan la autoobservación e introspección, difícilmente desarrollarán la autonomía de los estudiantes, lo cual debe ser también uno de los objetivos del profesor. Por supuesto que el análisis del error no es el único o más importante enfoque en la adquisición de una LE, sin embargo, al integrarlo y complementarlo con otros elementos es posible promover la reflexión sobre el propio progreso del aprendizaje.

Justificación

Dado el lugar que ocupa el error en el aprendizaje de un a LE, es crucial que el profesor conozca, primero, la evolución de su concepto a través de los distintos paradigmas que dan cuenta de los factores, procesos y las consecuencias de las producciones de sus alumnos. Enseguida, es necesario saber identificar y analizar estas producciones además del vínculo que guardan con otros fenómenos del aprendizaje como la *fossilización*. Asimismo, un profesor requiere de distintas fuentes de información sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos y los errores representan una fuente de primera mano.

Un *error* representa un acto inevitable del proceso de aprendizaje, y a la vez una herramienta que permite conocer los mecanismos que lleva a cabo el aprendiz al reestructurar esquemas de conocimiento o al adquirir nuevas habilidades, en este caso en el aprendizaje y dominio de una LE. El *error*, lejos de ser un obstáculo, puede ser uno de los parámetros para comprender e identificar etapas del proceso de aprendizaje en el estudiante de LE. A partir de estos rasgos, se puede conocer, por ejemplo, si el aprendiz está recurriendo a su lengua materna o si está experimentando con las mismas normas de la lengua meta.

Como profesora de LE, el interés por profundizar en el tema del *error* surge, en primer lugar, a partir de las experiencias como docente de adultos jóvenes y de observar las dificultades que enfrentaban en distintos momentos de su aprendizaje. En segundo lugar, el interés se acentúa a raíz de una entrevista a una profesora de francés y la observación de su clase, dirigida a identificar algunas de las problemáticas en la enseñanza del francés. Una de ellas fue la continua corrección de diversos errores de los aprendices, lo que, a pesar de ser una práctica cotidiana, requiere que el profesor comprenda, analice e interprete dichos errores y de esta manera, eliminar las hipótesis negativas del *error* y su incidencia en el aprendizaje.

De este modo, el conocimiento teórico respecto a la naturaleza de los errores se vuelve para el profesor una potencial herramienta en su quehacer didáctico. La primera ventaja es reconocer la función y relevancia de los errores. Al despertar esta conciencia sobre sus causas, consecuencias, taxonomías y análisis, el profesor puede guiar su actuar en el aula al mismo tiempo que transmite una actitud positiva a los alumnos ante la ocurrencia de estos errores.

Al contar con esta información teórica y metodológica el profesor podría incluso interpretar los *errores* de sus alumnos y utilizarlos a favor de su aprendizaje de la lengua meta, en este caso, el francés. En otras palabras, lo que se puede obtener de las producciones de los alumnos ayuda al profesor a elegir las estrategias de corrección adecuadas. Por último, además de tener un panorama de los mecanismos de reestructuración del aprendiz de LE, los *errores* son necesarios para distinguir su nivel de apropiación de la lengua meta, lo que se conoce como *interlengua*, concepto que se ampliará en capítulos posteriores.

De lo anterior radica la importancia de llevar a cabo una investigación documental que reúna los principales conceptos y teorías del error, las taxonomías existentes, su análisis, lo que reflejan del proceso de aprendizaje de la lengua y su relación con otros conceptos como el de *interlengua* o el de *fossilización*. Con este trabajo se busca promover un acercamiento sobre el papel del error en el aprendizaje de una LE que sea útil para profesores que, con o sin una formación teórica en la enseñanza de lenguas, han sido partícipes de las problemáticas que causa la interminable tarea de corregir errores.

El carácter de esta investigación es documental y tiene la finalidad de proporcionar los elementos básicos para comprender la razón de las producciones idiosincráticas del aprendiz y reconocer su utilidad en las prácticas de enseñanza. El análisis y ejemplificación de dichas producciones serán, en este caso, enfocados al aprendizaje del francés como LE. Para ello, se recurre únicamente a un enfoque psicolingüístico, de tal manera que sea posible identificar las teorías lingüísticas subyacentes de los distintos conceptos de error, así como el de *lengua*, en relación con los fundamentos psicológicos de los procesos de aprendizaje de la misma. Sin embargo, quedan amplias posibilidades de continuar hacia diferentes direcciones, una de ellas es respecto a los procesos y estrategias involucrados en este proceso y/o las estrategias que beneficien la didáctica de lenguas concerniente al análisis y tratamiento del error.

Objetivos

Una vez desarrollada la problemática y razón de esta investigación documental se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Presentar bajo un enfoque psicolingüístico las principales teorías sobre el papel del error en el aprendizaje de una LE, su clasificación y análisis.
- Abordar y aplicar la clasificación y análisis del error en el aprendizaje del francés como LE.
- Analizar la función del error en relación con conceptos como el de interlengua así como sus implicaciones metodológicas en la enseñanza de LE.

Cada uno de estos objetivos se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos partiendo desde un sentido general de la temática del error hasta abordar cada uno de los puntos particulares.

Capítulo I. El error en el aprendizaje

Antes de delimitarnos al campo del aprendizaje de una LE, es necesario abordar el tema en el ámbito educativo en general. Puesto que el error es parte inherente al aprendizaje, resulta crucial identificar primero los principales paradigmas respecto a éste último. De este modo, al tomar en cuenta el contexto de cada teoría de aprendizaje y enseñanza mencionada en esta monografía, será posible comprender la naturaleza y evolución de las distintas nociones del *error*.

Por esta razón, partimos de un contexto general que puede ser aplicado a diversos ámbitos educativos para después enfocarnos en el aprendizaje de LE bajo un enfoque psicolingüístico. Este enfoque será la base para, en capítulos posteriores, describir y analizar las diversas ideas explícitas o implícitas sobre el error en distintas teorías y metodologías de enseñanza.

1.1 ¿Qué es el error?

El *error* es tema de discusión en diversos ámbitos y su concepto varía de acuerdo al de *aprender* según la época y corrientes filosóficas, psicológicas, lingüísticas, entre otras de mayor influencia. Si bien algunas de estas corrientes pueden parecer contrarias, cada una aporta elementos importantes sobre el aprendizaje y el error, y aunque es difícil una comparación en cada uno de sus elementos, es importante identificar las ideas subyacentes que las sustentan. Esto permite observar que aun si las concepciones modernas tienen mayor aceptación, existen situaciones en las que las tradicionales también han contribuido en la identificación y análisis del error.

Respecto a la noción de *aprender*, Astolfi (1999) reconoce dos representaciones. La primera de ellas lo considera el acto de adquirir conocimientos *naturalmente*, dando a entender que los conocimientos se adhieren a la memoria sin mayor dificultad, siempre y cuando tanto el enseñante como el alumno lleven a cabo la progresión de sus actividades de forma paralela (*progresión pedagógica*). Si estas condiciones se cumplen no debería presentarse error alguno, en caso de haber alguna dificultad se desprenden dos posibilidades. Ambos casos implican un sentido negativo y la necesidad de ser sancionadas:

- El error puede ser considerado una falta en un modelo de aprendizaje transmisivo. Se responsabiliza al alumno de no ser atento, de no hacer uso de todas sus competencias y el error debe ser sancionado en evaluaciones finales. Un ejemplo de estas prácticas es el uso de los exámenes al final de un ciclo escolar que por lo regular recurren a la memorización o a cuestionamientos que aceptan una sola respuesta correcta.
- Puede ser considerado el resultado de una adaptación inadecuada del enseñante al nivel real de sus alumnos. En este caso, el enseñante necesita reestructurar la progresión desintegrando las dificultades en etapas mucho más simples con el fin de eludir errores. Se trata de un modelo comportamentalista inspirado en la psicología conductista de Watson y Skinner, el cual excluye toda relación e interés en la actividad intelectual del sujeto. La enseñanza basada en este modelo lleva un control explícito de distintos aspectos conductuales del alumno. En cuanto a contenido se refiere, un ejercicio común es la sustitución y repetición, por ejemplo, de verbos en los diferentes tiempos verbales.

La segunda representación de *aprender*, basada en la teoría Piagetiana, se resume en superar progresivamente una serie de obstáculos, (Draguici, 2002), noción que retoman modelos constructivistas modernos. El aprendizaje pasa obligatoriamente por momentos de dificultades frente a los cuales los aprendices deben remplazar sus antiguas concepciones erróneas por nuevas correctas. Este proceso requiere que el alumno tome conciencia de sus errores y de su funcionamiento cognitivo. Así, los errores sirven de indicadores de sus propios procesos intelectuales en juego y adquieren un carácter mucho más positivo.

A partir de estas nociones generales, es posible identificar tres modelos teóricos donde el error adquiere un significado distinto:

- El modelo transmisivo basado en la acumulación de conocimiento en el aprendiz, su eficacia depende de la disponibilidad positiva y estructuras mentales similares entre el enseñante y el alumno que favorezcan sin dificultad la organización y reestructuración de información y conocimiento. El error en este caso es considerado una falla del aprendiz a quien el profesor debe corregir. A continuación se muestra un ejemplo de actividades propias de este modelo, las cuales son representativas del método tradicional de la enseñanza de lenguas:

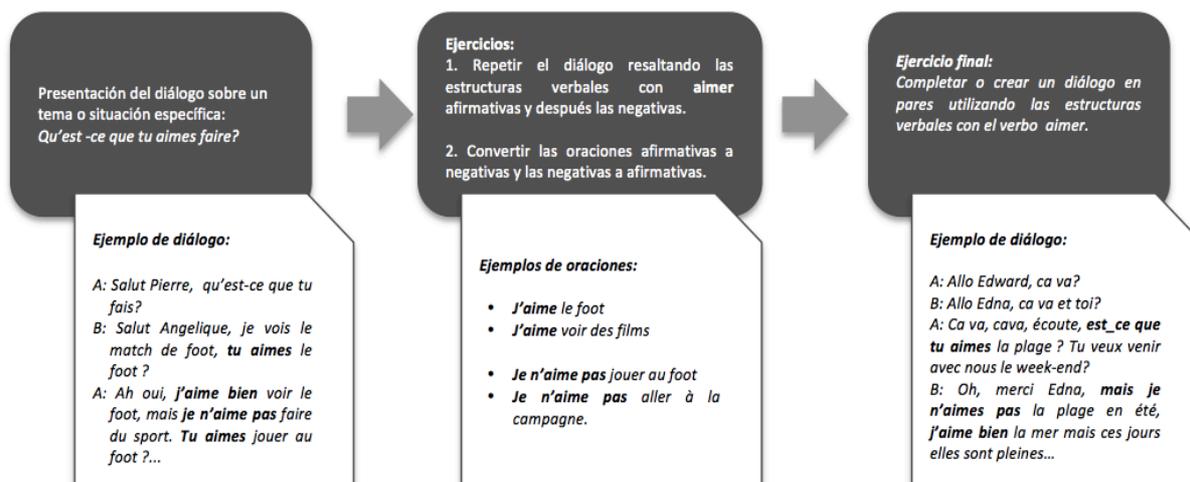
Figura 1: Ejemplo 1. Secuencia de actividades basadas en el Modelo Transmisivo a través del método Gramática - Traducción



Fuente: Elaboración propia con información de podcastfrancaisfacile.com

- El modelo conductista se basa en la simplificación de tareas para lograr un aprendizaje que no dé cabida al error. Se vale de ejercicios, repeticiones, condicionamiento y reforzamientos de respuestas de manera que el alumno sea guiado progresivamente hacia el logro de un objetivo. El error se debe entonces a una inadecuada adaptación de los contenidos respecto al nivel del alumno. Esta *falta* se remite a la actividad del profesor. Las prácticas de tipo inductivas representan esta visión del aprendizaje.

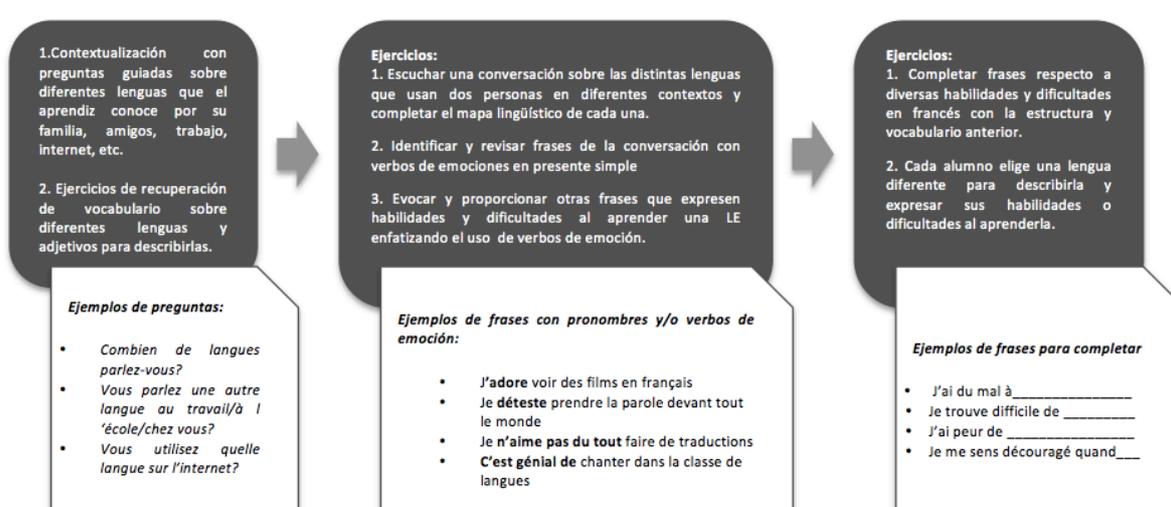
Figura 2: Ejemplo 2. Secuencia de actividades basadas en el Modelo Conductista a través del método Audio - Visual



Fuente: Elaboración propia

- El modelo constructivista se enfoca en el proceso de aprendizaje con dos variantes: un modelo de descubrimiento, aprender a aprender; y un modelo didáctico, enfocado al análisis necesario de cada dominio del conocimiento y las dificultades que los aprendices enfrentan para apropiarse de ellos. Es la combinación del mismo interés por las estructuras mentales del aprendiz y por la estructura conceptual del conocimiento que puede permitir mejorar los aprendizajes disciplinarios. Desde esta perspectiva el error no es un fallo del aprendiz ni del profesor, en lugar de eso, adquiere un estatus positivo pues se le considera un *indicador del proceso* y de lo que enfrenta el pensamiento del alumno dirigido a la solución de un problema (Astolfi, 1999). En el Ejemplo 3 se explica una posible secuencia de actividades dirigidas a desarrollar en el aprendiz de FLE la competencia de describir su red lingüística y expresar sus emociones/dificultades al aprender una LE.

Figura 3: Ejemplo 3. Secuencia de actividades basada en el modelo Constructivista a través del Enfoque Comunicativo



Fuente : Elaboración propia

Como se puede observar, en los dos primeros modelos el error mantiene un carácter negativo, en el primero su ocurrencia se castiga y en el segundo se debe evitar a toda costa, de no ser así se responsabiliza a una de las partes involucradas, ya sea el profesor o al alumno. Es el tercer modelo pedagógico el que le atribuye un carácter positivo al concepto de error y sobre el cual nos enfocaremos en adelante. Autores como Astolfi (1999) y Dessus (2006), aunque no se dirigen específicamente al aprendizaje de lenguas, exponen diversas reflexiones sobre esta última connotación

del error, entre ellas sus características e importancia en el proceso de aprendizaje, las cuales se sintetizan en los siguientes párrafos.

Desde la perspectiva constructivista, la importancia del error radica en sus características y utilidad en el proceso de aprendizaje. Aunque los conductistas fueron los primeros en proponer que aprendemos a través del ensayo-error y que la retroalimentación positiva tiene más beneficios que la negativa, son los constructivistas quienes le otorgan un papel más significativo, lo consideran forzosamente presente y transitorio en el aprendizaje. Si bien se trata de reducir y eliminar los errores, estos intentos del aprendiz se reconocen como necesarios para lograr un mayor dominio de los conocimientos o habilidades, por lo que hay que permitirlos e incluso provocarlos para poder aprovecharlos. En palabras de Astolfi : “se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes” (1999, p.15)

En síntesis, el error ya no representa un obstáculo, más bien, su omnipresencia obliga a analizar su lugar como elemento del proceso didáctico. Bajo este enfoque, el error nos proporciona información sobre los mecanismos internos del aprendiz y su análisis nos puede brindar un panorama sobre el conocimiento, operaciones que lleva a cabo el aprendiz en el uso de la LE, en este caso. En esta misma dirección el poder identificar los errores, saber cómo y cuándo corregirlos también contribuirá a sus capacidades de corrección. Por esta razón, las prácticas tales como la incesante corrección de errores no son suficientes para el aprendizaje de la LE si no se acompañan de su análisis y a través de diferentes etapas y tareas por parte del enseñante y del aprendiz.

El primer paso para lograr lo mencionado anteriormente es reconocer el aspecto positivo del error y del mismo modo desarrollar la tolerancia hacia él. Es decir, promoverle una sensibilidad como elemento fundamental del proceso de aprendizaje. Para el enseñante como para el alumno, analizar los errores e identificar su valor y sus orígenes ayudará a que tomen conciencia de ellos. ¿Cómo lograr esto? Ohlsson (1996) indica que no se trata sólo de señalar al aprendiz los errores y su corrección, sino de retomar el contexto y mostrar al aprendiz las características que lo llevaron a cometer esos errores y poder reconocerlos en adelante.

En este sentido, ya sea en el aprendizaje de LE o de otra habilidad, se trata de brindar nuevas oportunidades de experimentación. Se debe brindar situaciones de conflictos cognitivos donde puedan trabajar en sus mecanismos mentales. Si los

alumnos son expuestos a errores o son llevados a cometerlos es probable que los vuelvan a producir, pero también puede servir para corroborar que estén analizando su propio desempeño y para crear conciencia de él.

Esta nueva actitud hacia el error implica al mismo tiempo procedimientos de corrección que sean congruentes con su concientización y análisis. Antes de actuar o proceder a la corrección, el enseñante debe saber situar los errores en su diversidad para determinar las modalidades de intervención didáctica a utilizar. De igual forma, como señala Dessus (2006) hay que distinguir el momento en que se comete el error; por ejemplo, durante el aprendizaje en secuencias didácticas en el aula, donde es normal y constitutivo; o en el desarrollo de habilidades menos complejas y en contextos donde debe ser menos tolerado. Otro aspecto significativo es diferenciar cuándo es necesario corregir y cuándo se pueden tolerar a la corrección; por ejemplo, si se trata de memorización, donde es mejor enfocarse en los éxitos que en los errores; o si se trata de una regla o estructura lógica, donde es mejor enfatizar las respuestas incorrectas.

Una vez reformulado el estatus del error como indicador de la actividad intelectual del aprendiz y una inadecuación de los conocimientos del alumno para dar cuenta de la realidad como lo expresan Sockett & Springer (s.f.)¹, agregan también lo necesario de un cambio de actitud y una modificación en nuestras prácticas pedagógicas. Esta modificación se refiere a que dado que los errores no implican un fracaso pedagógico, sino una prueba del progreso del sujeto, estos se convierten en una oportunidad de diagnóstico que permita comparar lo que se pretendía hacer y lo que realmente se hace.

Sockett & Springer agregan que, además del análisis de las causas, es necesario el de los procedimientos para usar los errores a favor del aprendizaje de la lengua. Es decir, aprender a analizar los errores para descubrir el camino que ha llevado al aprendiz a cometer ese error y así esclarecer no sólo la debilidad que lo ha causado sino la fuerza que se esconde tras de ella. ¿Qué regla ha intentado aplicar el aprendiz? La meta que sigue es planear una situación que permita al alumno observar otros ejemplos, hacer nuevas hipótesis y afinar la regla que se había formulado. Esta nueva manipulación de la lengua favorece también el desarrollo de automatismos en distintos niveles lingüísticos.

¹ Ver documento en: <http://portail-du-fle.info/glossaire/erreur.html>

Al respecto de la concepción, actitud y análisis del error, en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) se reconoce su relevancia en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. En un apartado de dicho documento se describen tanto las posturas tradicionales como aquellas que lo consideran inevitable y necesario en la construcción de la *interlengua* del aprendiz. Asimismo, el MCER incluye en el criterio de análisis y corrección otros factores como las necesidades de los aprendices, su importancia para la eficacia de la comunicación o en función del nivel lingüístico, incluso para los hablantes nativos. En esta misma dirección, plantea la aplicación de la observación y análisis del error en la práctica didáctica ya sea en la planeación, el desarrollo de materiales, la evaluación u otro criterio de aprovechamiento.

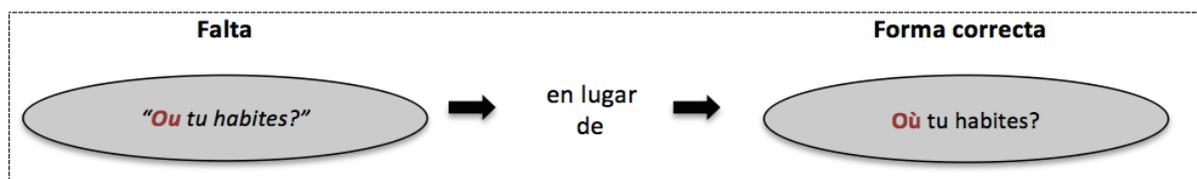
1.2 Error y falta

Antes de continuar y profundizar en el aprendizaje de LE, es necesario hacer la distinción entre los conceptos de *error* y *falta*, ya que, aunque algunos podrían considerarlos sinónimos, éstos difieren en sus características. Los términos utilizados para hacer referencia a ellos pueden variar de un autor a otro, sin embargo, la mayoría coincide en determinados criterios que separan al error de la falta.

Para el psicólogo cognitivista Reason (1993, en Marquilló, 2003) el error puede tomar infinidad de formas por lo que plantea una clasificación en función de tres distintos niveles de actividad cognitiva. Esta clasificación la retoma Marquilló (2003) y la extiende al contexto de enseñanza de lenguas. De acuerdo con estos autores, en un primer nivel se encuentran *les ratés et les lapsus* (fallas y lapsus), las que corresponderían al término de *falta*, originadas principalmente por mecanismos rutinarios desviados por la falta o el exceso de atención. En otras palabras, las fallas están relacionadas con automatismos y son comúnmente causadas por estrés, velocidad, cansancio, etc. No obstante, pueden detectarse y auto corregirse por medio de procesos de autocontrol sin necesidad de un tercero que las señale.

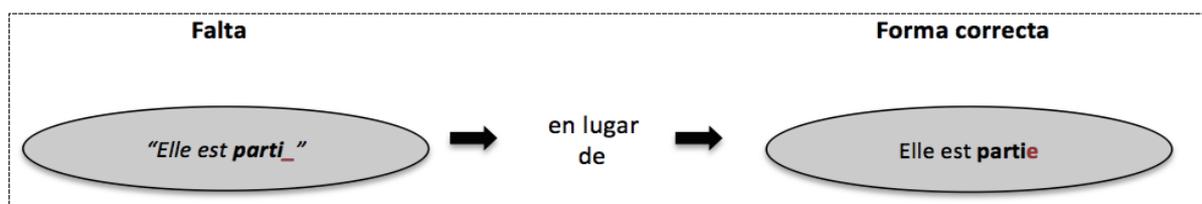
Los siguientes son algunos ejemplos de estas faltas en el contexto de enseñanza de lenguas. En el Ejemplo 4 se omite un acento en el pronombre de lugar *où* y en el Ejemplo 5 se observa la falta del morfema de género (sufijo –e) para indicar la concordancia entre el sujeto y el verbo conjugado en *passé composé* (pasado compuesto).

Figura 4: Ejemplo 4 (Nivel 1). Omisión del acento grave en el pronombre de lugar



Fuente : Elaboración propia

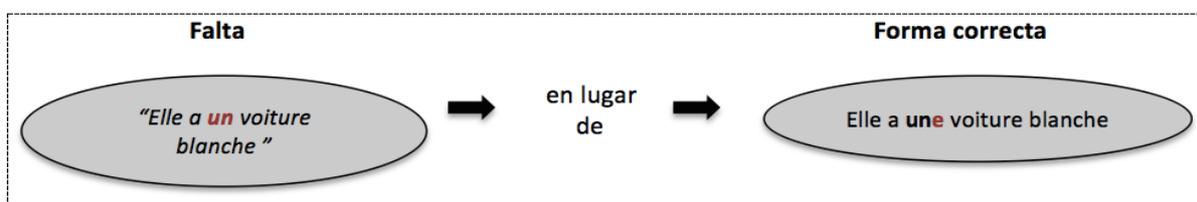
Figura 5: Ejemplo 5 (Nivel 1). Omisión del morfema de género en el verbo en passé composé



Fuente : Elaboración propia

Otra denominación para las faltas es la de Ellis (2003) quien utiliza el término *mistake*. Este término abarca todos los *resbalones* que pueden incluso cometer los hablantes nativos de la LE bajo los efectos del cansancio o cualquier otra presión para comunicarse. Los *mistakes* reflejan lapsos ocasionales en el desempeño del aprendiz y ocurren debido a que en algún momento éste no es capaz de llevar a cabo lo que ya sabe. Un rasgo importante es su inconsistencia, es decir, si el aprendiz produce una determinada forma incorrecta y otras veces la ejecuta correctamente, quiere decir que posee el conocimiento de la forma correcta y sólo tuvo un resbalón, el cual es capaz de corregir por sí mismo. En el Ejemplo 6 se usa el artículo masculino para un sustantivo femenino, sin embargo, sí hay concordancia entre el sustantivo y el adjetivo por lo que es posible que al revisarlo el alumno corrija dicha falta.

Figura 6: Ejemplo 6 (Mistake). Omisión del morfema de género femenino en artículo



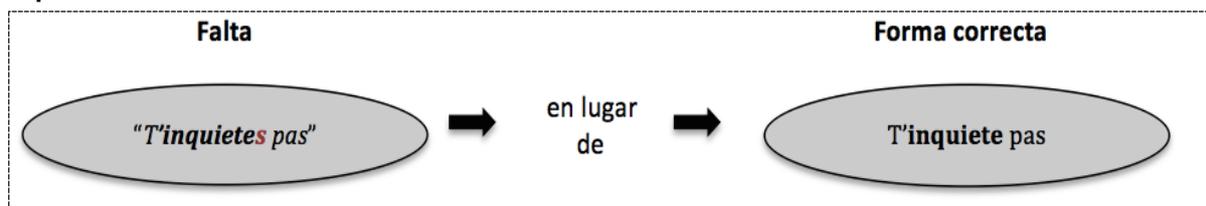
Fuente : Elaboración propia

Otras definiciones con criterios similares se reflejan en la definición del MCER (2002), en donde el término de *falta* hace referencia a un error aleatorio por la perturbación en la aplicación de una regla, aun si se conoce, debido a factores como

el cansancio, la emoción causada por el tipo de tarea, distracción, etc. Se les conoce también como errores de actuación y le puede ocurrir a un aprendiz de lengua o a un hablante nativo que por las razones o circunstancias ya mencionadas afectan su competencia. Sin embargo, ya que el sujeto conoce la regla que debió haber aplicado también es capaz de auto-corrigerse.

Las faltas se presentan de manera oral o escrita ya sea en aprendices de francés como LE e incluso en hablantes nativos. Por ejemplo, los verbos que terminan en *-er* conjugados en el modo imperativo pierden la *-s* final de la 2da persona singular. De forma oral, esta norma puede pasar desapercibida, sin embargo, en la forma escrita puede suceder que el aprendiz mantenga la terminación del verbo en *-s* (Ejemplo 7).

Figura 7: Ejemplo 7. Uso de la terminación *-s* de la 2da persona en singular en modo imperativo



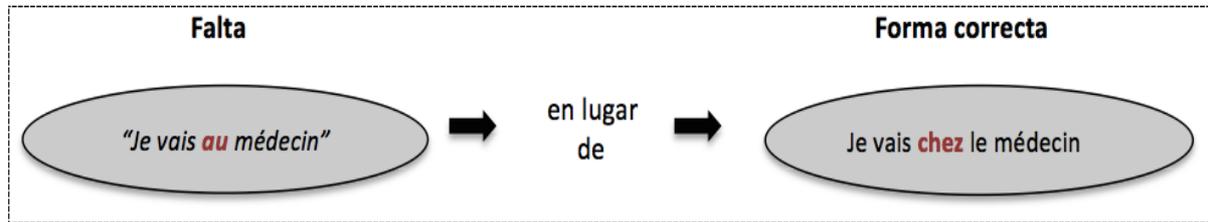
Fuente : Elaboración propia

Respecto a lo que diferencia la *falta* del *error*, acorde a la clasificación de Reason (1993), el error corresponde al segundo y tercer nivel de actividad cognitiva. En el segundo se encuentran los errores basados en normas y en el tercero los relacionados con el conocimiento declarativo del aprendiz. Ambos niveles implican procesos más elaborados que llevan tanto al funcionamiento de diversas estrategias dirigidas a la solución de problemas como al de estructuras complejas de organización cognitiva.

Siguiendo a Marquilló (2003), los errores basados en normas surgen cuando se aplica equivocadamente una norma correcta, es decir, cuando una norma que ha resultado útil en situaciones anteriores se aplica a una excepción. Otra forma de este error es la aplicación de una norma incorrecta o inexistente, derivadas de los mecanismos de construcción de la estructura de la lengua. A este nivel corresponderían los errores de las formas irregulares del plural, de reglas de concordancia de tiempo o de casos en donde el aprendiz trata de estructurar oraciones con base en lo que conoce de la LE como se observa en el Ejemplo 8 con el uso la

contracción *au* después del verbo *aller* (ir) para referirse a la casa de alguien o a un comercio.

Figura 8: Ejemplo 8 (Nivel 2). Uso de la contracción *au* en lugar de *chez*



Fuente : Elaboración propia

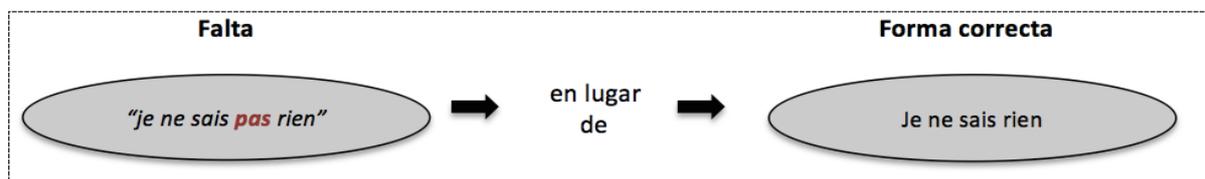
Respecto al tercer nivel, los errores se originan principalmente cuando el sujeto no toma en cuenta todos los detalles o elementos que intervienen en una situación o problema dado, lo que da lugar a elecciones inadecuadas. En tareas complejas como la redacción en LE, los procesos implicados dan lugar a este tipo de errores que obedecen a aspectos globales del discurso como la organización de un texto y a otras características discursivas como la cohesión. La naturaleza de estas tareas reafirma que, a diferencia de las faltas, los errores del segundo y tercer nivel requieren de un tercero para ser detectados, es decir, del profesor (Marquilló, 2003). De manera similar, Ellis (2003), aun sin discernir entre los niveles de actividad, señala que el error representa un hueco o espacio en el conocimiento del aprendiz por lo que éste no conoce la forma correcta y por lo tanto no es capaz de corregir sus propios errores.

En el mismo sentido, el MCER (2001) hace la distinción de errores de competencia o errores inteligentes los cuales reflejan una actividad intelectual del aprendiz, los cuales no puede corregir por sí solo pero sí puede explicar la regla que lo llevó a tal producción. Estos errores sistemáticos se atribuyen a la interlengua del sujeto, una representación simplificada de su competencia real. En otras palabras, revelan en cierta medida la competencia real del aprendiz y son producciones inevitables pero parte del desarrollo cognitivo del alumno. Esto corresponde a lo que se conoce como *error*.

Los Ejemplos 9 y 10 reflejan la aplicación de reglas en la formación de estructuras sintácticas complejas y al mismo tiempo revela la falta de conocimiento de otras reglas complementarias o específicas de la misma estructura que implican algunas modificaciones. El Ejemplo 9 es una doble negación producto de la presencia de otros adverbios como *rien* ou *personne*; y

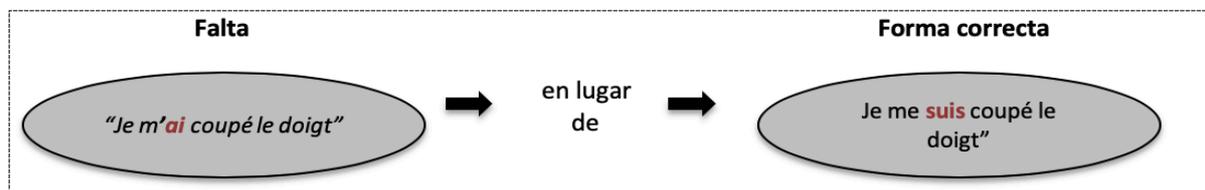
en el Ejemplo 10, el error radica en el uso del auxiliar *avoir* (haber) en el tiempo *passé composé* (pasado compuesto), ya que en el caso de los verbos pronominales, el auxiliar correcto es *être*.

Figura 9: Ejemplo 9 (Nivel 2). Doble negación al usar el adverbio *rien* y *pas*



Fuente : Elaboración propia

Figura 10: Ejemplo 10 (Nivel 2). Uso del auxiliar *avoir* con verbos pronominales en *passé composé*



Fuente : Elaboración propia

Por último, desde la perspectiva Chomskyana, existe la distinción entre los errores de *competencia* y los de *actuación* o *performance*. Los errores de competencia cubren aquellas faltas causadas por el uso incorrecto de alguna norma del sistema o por desconocerla, por ejemplo cuando un aprendiz no conoce o no domina la conjugación de verbos irregulares como *aller* (ir) o *sortir* (salir) en presente simple. Se le atribuyen normalmente al aprendiz y pueden considerarse una señal de falta de dominio o lo que refleja su verdadera destreza en la lengua. Por otro lado, los errores de actuación se adjudican a otros factores como el cansancio, la memoria u otras variables externas por lo que ocurren tanto en aprendices como en hablantes nativos. Uno de estos casos es la alternancia entre *autant* y *aussi* en producciones como *il est autant riche que moi / il est aussi riche que moi*, siendo la segunda opción la correcta. Otros autores los definen como el uso incorrecto sobre algo que ya se conoce y que se puede autocorregir dedicando mayor atención (Bueno, 2007., Johnson, 2008).

En resumen, la diferenciación entre error y falta es significativa para los fines de este trabajo puesto que aunque con frecuencia se usen como sinónimos, en el contexto de didáctica de lenguas sus significados e implicaciones son muy distintas. Es decir, es común que el término de error se considera como una falta atribuyendo

un sentido negativo o grave, y al mismo tiempo se omite o ignora la información que nos pueden proporcionar sobre los procesos psicolingüísticos del aprendiz. No obstante, una vez hecha la distinción entre ambos conceptos, es posible advertir que cada uno obedece a procesos distintos y la respuesta en cuanto a actitud, tolerancia y corrección puede variar mucho de uno a otro.

Una vez aclarada la diferencia entre ambos conceptos, a partir de este punto el contenido de los apartados de este trabajo se dedica únicamente en el concepto, análisis y clasificación del *error*.

1.3 ¿Por qué el error bajo un enfoque psicolingüístico?

Las producciones y errores de un aprendiz de lenguas son una ventana a los procesos que lleva a cabo internamente. La psicolingüística y sus aportaciones en la comprensión de los procesos internos del lenguaje representan una de las principales disciplinas para abordar este tema ya que reúne teorías del lenguaje y teorías psicológicas del aprendizaje, en este caso, de una LE. Los diferentes modelos y metodologías de enseñanza de lenguas son un ejemplo de donde pueden verse reflejados estos conocimientos aplicados de la psicolingüística. La clasificación, análisis y tratamiento del error dependerá también de estos conceptos y teorías subyacentes, y aunque no todas se refieran de manera explícita hacia el error, al conocer sus fundamentos podremos identificar su concepto e importancia en cada una de ellas, así como el papel del enseñante y sus prácticas pedagógicas al respecto.

Para comenzar este análisis de teorías y concepciones del error, partiremos de dos de los paradigmas más representativos en la enseñanza de LE, y que nos servirán para interpretar el papel, función y relevancia del error desde sus primeras menciones hasta nuestros días.

Esta investigación teórica y los temas que lo conforman se basan en un enfoque psicolingüístico. En el siguiente apartado se comienza profundizando en algunos de los paradigmas más representativos en la enseñanza-aprendizaje de LE para poder identificar de manera general los modelos o metodologías que surgen de ellos así como sus prácticas e ideas hacia el error. Esto con el fin de poder llegar a una definición que nos sirva de referencia para los capítulos posteriores sobre su clasificación y análisis.

1.4 Conclusiones

El primer punto a señalar es que el *error* es un concepto que está dentro de la noción de *aprendizaje*, por lo tanto, para buscar un concepto de error en el aprendizaje de lenguas se debe identificar tanto el contexto psicológico como lingüístico en el cual se encuentra el concepto de *aprender una lengua*. Una de las disciplinas que nos puede brindar estos elementos para comprender los mecanismos internos del error es la psicolingüística, a través de la cual podemos comprender parte de la forma en que la mente se apropia de una LE y en cuyos descubrimientos se han fundamentado los modelos de enseñanza de lenguas. En consecuencia, los cambios en las corrientes lingüísticas y psicopedagógicas se han proyectado en la concepción del error y su manera de abordarlo en la enseñanza y aprendizaje de LE.

En un primer acercamiento a las teorías psicopedagógicas del error, tanto en el ámbito educativo como en el de adquisición y aprendizaje de lenguas, se puede identificar y diferenciar la influencia de al menos dos corrientes paradigmáticas. Por un lado, sobresale el conductismo con fundamentos empiristas y la contribución de Skinner; y por el otro, el constructivismo o teoría psicogenética de Piaget. En la siguiente parte se unen a este entramado, aportaciones en el campo de la lingüística como la teoría innatista, impulsada por Chomsky y sus supuestos sobre una Gramática Universal y la capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje.

Aunque cada una de las corrientes mencionadas han aportado al reconocimiento del error como parte del proceso de aprendizaje, es el constructivismo el que proporciona un mayor entendimiento de la función del error. Por su parte, el innatismo de Chomsky representa parte de la evolución del concepto del error. Sin embargo, más adelante surgen otras perspectivas en cuanto a la naturaleza de la adquisición y aprendizaje de lenguas y de las cuales surgen distintas percepciones, las cuales forman parte del siguiente capítulo

Es así como para abordar las teorías del error, su clasificación y análisis en el aprendizaje de LE, la orientación de este trabajo parte de tres aspectos principalmente. El primero se remite a las teorías psicológicas sobre la adquisición/aprendizaje de una LE, específicamente a la naturaleza del error. El segundo aspecto es el lingüístico, en tanto que se aborda ya sea de manera explícita o implícita teorías sobre la concepción del lenguaje, los niveles lingüísticos y en

consecuencia para la definición y construcción de taxonomías de clasificación del error. Por último, interviene el elemento didáctico implícito en las distintas implicaciones metodológicas de enseñanza comentadas tanto en el planteamiento teórico, como en las prácticas de enseñanza planteadas en las conclusiones.

Capítulo 2. Teorías psicolingüísticas sobre el error en el aprendizaje de una LE

En este capítulo se abordan las principales corrientes psicológicas y lingüísticas que fundamentan las distintas posturas respecto al error en el aprendizaje de lenguas. Estas mismas corrientes permiten incluso identificar tanto los antecedentes e influencias filosóficas de cada teoría así como las implicaciones en el diseño de métodos de enseñanza y por ende en el papel que se le atribuye al error. No obstante, es posible que el concepto de éste último sea bastante claro en unas teorías mientras que en otras se manifieste sólo en sus prácticas.

Cabe señalar que el desarrollo de al menos las primeras perspectivas teóricas en LE surgen de aquellas que se plantean respecto a la adquisición de la L1, para después ser trasladadas al campo de la L2 o de la LE. De aquí es evidente también la distinción de dos principales teorías en extremos opuestos pero conforme se agregan nuevas perspectivas y disciplinas a la investigación psicolingüística la postura es menos radical y la profundidad en el análisis del error es mayor. Estos fundamentos teóricos servirán como punto de partida para un acercamiento más detallado del error en el capítulo tres y a su vez familiarizarnos con los precedentes y la motivación de las distintas taxonomías que se han propuesto para su identificación en el capítulo cuatro.

2.1 Estructuralismo y Conductismo

El interés y las primeras investigaciones psicolingüísticas para conocer el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas se asociaron en dos teorías principalmente desde principios a mediados del siglo XX, la teoría estructuralista del lenguaje y la teoría conductista del aprendizaje. El estructuralismo surge a raíz de la necesidad de descifrar la estructura de una lengua a través de la recopilación de datos observables, es decir, muestras del uso de la lengua en cuestión. A principios del siglo XX Saussure contribuye con dos términos que explican esta idea: *parole* y *langue*. El primero se refiere a los ejemplos concretos de la lengua objeto y el segundo término a la estructura subyacente de la misma. De este modo, por medio de la recopilación

de muestras de la lengua (parole), se buscaba descifrar cómo se conformaba una lengua (langue). Este mecanismo fue uno de los principales para la documentación de lenguas amerindias en vías de extinción (Johnson, 2008).

La sistematización de estos procedimientos de análisis se llevó a cabo en el libro *El lenguaje*, publicado en 1933 por Leonard Bloomfield cuyo propósito era dotarlo de un carácter científico. Como uno de los principales exponentes del estructuralismo y siendo parte de la corriente filosófica empirista, para Bloomfield los datos sensoriales eran el punto de partida y base para la investigación científica, de la misma forma en que se planteaba desde el estructuralismo para el análisis lingüístico. Partiendo de estas bases, para los estructuralistas el lenguaje era un sistema de normas que podía ser analizado jerárquicamente en subsistemas. Cada uno de estos subsistemas tenían sus propios patrones y estructura interna, en el último nivel de la jerarquía estaba la fonología, después la morfología y en el más alto la sintaxis (Lennon, 2008).

En lo que se refiere a la adquisición y/o aprendizaje de la lengua, los fundamentos empiristas sobre el origen y adquisición del conocimiento dieron origen al conductismo como teoría psicológica del aprendizaje, fundamentada en el asociacionismo conductual. Dada la similitud de intereses y procedimientos entre la lingüística estructural y el conductismo se estableció la base de una teoría sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas.

El conductismo permaneció latente desde la 2da Guerra Mundial hasta los años 60 y en la tarea de explicar el proceso de aprendizaje se apoya en tres principios (Johnson, 2008):

- a) El condicionamiento (Pavlov, S. XIX), llamado así el proceso de desarrollar conexiones entre sucesos denominado también vínculos estímulo-respuesta.
- b) La formación de hábitos (Skinner, S. XX), basada en la importancia de sucesos físicos o datos sensoriales, el aprendizaje es una cuestión de formación de hábitos. Si el comportamiento es complejo se desarrollaba mediante un proceso modelado que divide el aprendizaje en pequeñas partes para al final unir todo el comportamiento.
- c) La importancia del medio, la cual señala que el aprendizaje se conforma de un organismo y un medio, el organismo es el que aprende (el alumno) y el medio es una persona, suceso o situación (profesor, escuela, etc.). Para el conductismo, el medio es el principal elemento y el organismo es irrelevante.

El organismo o aprendiz es un papel en blanco que al ser expuesto al mundo comienza a reflejar imágenes de este.

Por medio de estas ideas y vinculado al estructuralismo, se construye una concepción conductista y superficial del lenguaje. De acuerdo con Skinner (1957) la adquisición de lenguas es como la de cualquier otra conducta; y los estructuralistas lo caracterizan por basarse en la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo. ¿Cómo es el proceso? de acuerdo con el conductismo, tal como ocurre en la adquisición de una conducta o habilidad, el aprendizaje de la lengua materna se produce gracias al refuerzo sucesivo que proveen los adultos respecto a las emisiones correctas del niño.

En cuanto al tratamiento del error, al rechazarse las producciones incorrectas se asegura su extinción paulatina del repertorio infantil. El hábito verbal surge de la asociación de una serie de producciones lingüísticas reforzadas por el adulto a aquellas situaciones de producción adecuadas, debiendo el interlocutor adaptarse a los estímulos externos que determina una situación de comunicación determinada.

Aplicado al aprendizaje y enseñanza de una LE, éste implica del mismo modo, la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos. En este contexto, el profesor es el medio y quien está a cargo de la planificación. Al alumno por su parte no se le atribuye un papel activo en el proceso más allá de seguir las instrucciones del profesor. Este enfoque se apoya principalmente en la selección y organización gradual de elementos lingüísticos para su enseñanza. Como señala Lennon (2008), se trataba de *desintegrar* una lengua para después volver a integrarla en un orden lógico para y durante el proceso de enseñanza.

Con el fin de sistematizar estas prácticas de enseñanza de la lengua, los fundamentos conductistas impulsaron el desarrollo de métodos hacia un dominio estructural vacío de la lengua meta (Zanón, 2007). Las metodologías estaban dirigidas a describir de manera superficial las regularidades de las lenguas como sistemas taxonomizados en tres categorías: la fonología, la morfología y la sintaxis, sin tomar en cuenta los usos y el carácter social de la comunicación, hecho que explica que se excluyera la semántica de este análisis pero que más tarde retomaría fuerza.

El primer y más representativo método desarrollado por estas corrientes estructuralistas y conductistas fue el método Audio-Lingual entre los años 40 y 50. Este método fue el resultado de otras versiones anteriores impulsadas por la

participación americana en la 2da Guerra Mundial dedicadas a la enseñanza de inglés e impulsado por propuestas skinnerianas.

El eje del método audio-lingual es la práctica sistematizada de la lengua oral por medio del condicionamiento estímulo-respuesta para la adquisición de los hábitos lingüísticos en la LE. Es decir, a los aprendices se les proporcionaba un estímulo lingüístico (una pregunta, una oración para cambiar a la forma negativa, etc.), una vez que el aprendiz daban su respuesta se le debía indicar si ésta era correcta (refuerzo positivo) o incorrecta (refuerzo negativo) en éste último caso se debía corregir inmediatamente. La enseñanza también se apoyaba de la exposición del aprendiz a diálogos grabados de hablantes nativos, su repetición, la práctica de estructuras presentes en los mismos con ejercicios de sustitución, entre otros de la misma naturaleza (Zanón, 2007; Lennon, 2008).

Las nociones y prácticas metodológicas respecto al error que se desprenden de estas dos teorías revelan la fuerte conexión con los fundamentos del modelo conductista. En este planteamiento, aunque no se expresa explícitamente, los errores son parte del proceso pero deben prevenirse y corregirse con el fin de minimizar al máximo su ocurrencia. Las prácticas de dicha postura están presentes tanto en la programación de la enseñanza con la simplificación de estructuras lingüísticas complejas con el propósito de prevenir la aparición de errores, como en las actividades mecánicas de refuerzo y repetición. En caso de que se presenten errores, éstos se deben corregir inmediatamente.

Otros métodos se extendían basados en las mismas corrientes pero con ciertas diferencias que incluían el contexto. En Gran Bretaña se daba a conocer el concepto de situación en la emisión del habla, herencia del lingüista John Firth (en Zanón, 2007) quien planteaba la necesidad de estudiar el habla en su contexto lingüístico y situacional. Sin embargo, esta aportación no causa mayores efectos en las bases conductistas y es considerado solamente un medio para vincular los significados de las estructuras que guían el proceso en el modelo conductista.

Así pues, además de las medidas para su prevención y corrección, al error no se le atribuye mayor atención en el proceso de aprendizaje. La visión de la adquisición del lenguaje como meros hábitos impide tomar en cuenta los errores u alguna otra manifestación cognitiva del aprendiz como indicios de sus mecanismos internos como sujeto activo y mucho menos ayudarse de ellos. No es sorpresa que pocos años más tarde, con los mismos fundamentos estructuralistas y conductistas, los teóricos de la

psicolingüística se dirijan a la comparación de las estructuras entre la L1 y LE. Las diferencias obtenidas de dicha comparación fueron relacionadas directamente con las dificultades de aprendizaje y la prevención de errores, planteamiento que da origen a la teoría del Análisis del Contraste en la adquisición de lenguas.

2.2 Teoría del Análisis del Contraste

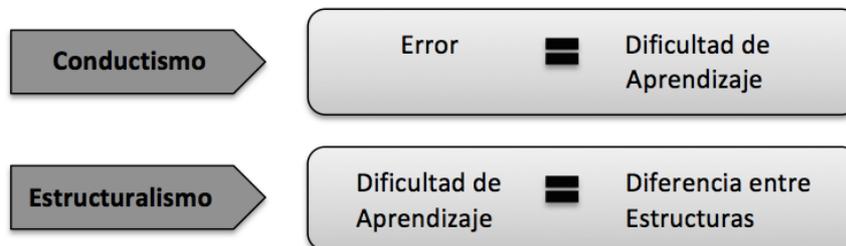
Al considerar al error como una falla que debe ser evitada o corregida inmediatamente, la investigación psicolingüística se centra en la predicción de aquellos errores potenciales en el aprendizaje de la LE con el fin de conocer las áreas que representen dificultades de aprendizaje con mayor posibilidad de error. En la década de los 50 estas investigaciones forman la teoría del Análisis del Contraste (AC), con fundamentos conductistas y estructuralistas. El eje conductista plantea que en el proceso de aprendizaje de una LE, el efecto de hábitos ya establecidos de la L1 influirá en el aprendizaje de nuevos hábitos de la LE provocando una transferencia positiva o negativa. En el primer caso, facilitará la adquisición del nuevo hábito por la similitud entre ellos; en el segundo, también llamada interferencia, dificultará el aprendizaje, produciéndose así un error de transferencia y entre mayor sea la diferencia, mayor será la dificultad (Zanón, 2007., Lennon, 2008).

Johnson (2008) describe el ejemplo de una aprendiz alemana que puede no tener problemas para comprender el sistema de artículos en inglés debido a que su lengua materna tiene un sistema muy similar. Sin embargo, esta transferencia sería negativa para un aprendiz japonés cuya lengua materna es muy diferente al alemán o al inglés. Por lo tanto el aprendiz adquiriría primero aquellas estructuras que sean similares a las de su lengua materna o L1.

Respecto al eje estructuralista, se buscaba establecer comparaciones de las estructuras superficiales del inglés (ejemplos de uso) con aquellas de diferentes lenguas que fueran aprendidas con mayor frecuencia. El fin de dichas comparaciones era ordenar el grado de diferencia entre dichas estructuras, los resultados de estos trabajos llevaron a la conclusión de que el grado de diferencia lingüística entre ellas

sería igual al grado de dificultad de aprendizaje. Dicha conclusión se resume en la Figura 11 (Zanón, 2007; Johnson, 2008):

Figura 11: Relación entre Error, Dificultad de Aprendizaje y Diferencia entre Estructuras de acuerdo con la Teoría del AC



Fuente: Elaboración propia con información de Zanón, 2007; Johnson, 2008

Robert Lado (1957) fue el principal expositor de esta teoría y señala que por medio de la comparación de la lengua nativa y la lengua meta en sus diferentes niveles lingüísticos se pueden identificar la dificultad o lo facilidad para el aprendizaje de la lengua meta. En esta hipótesis llamada *hipótesis del análisis contrastante (AC)* Lado (1957) plantea que: “*Los elementos que sean similares a la lengua nativa del aprendiz le resultarán sencillos, y las áreas que sean diferentes se le dificultarán*” (p.2). Al respecto, otras expresiones extremistas refuerzan esta hipótesis al considerar la interferencia como la primera o única causa de la dificultad y el error en el aprendizaje de una LE (Zanón, 2007).

A raíz de estas afirmaciones surge otro punto de interés que se esperaba vislumbrar por medio del mismo trabajo de comparación, este es el de conocer el orden en que los aprendices adquieren los elementos de la lengua meta. Así, el supuesto llamado *hipótesis fuerte del AC* consideraba que la comparación entre la lengua materna y la lengua meta era suficiente para el diseño de programas de enseñanza de LE.

No obstante, retomando el ejemplo de Johnson de la aprendiz alemana, el análisis de otros errores como *I hungry* (yo hambre) pone en tela de juicio su validez. Este error no proviene de la interferencia negativa de la L1, o el error sería *I have hungry* (yo poseo/tengo hambre)². De este modo, se elimina la posibilidad de una

² Aunque el verbo *tener* es correcto en español para la frase *tengo hambre*, en inglés el verbo correct es *to be*: *I am hungry*.

interferencia de la L1 e invalida la hipótesis fuerte del AC. A este defecto del AC se le llamó la *hipótesis débil del AC*, (Wardhaugh, 1970), la cual explica que por medio del AC es posible identificar y explicar algunos de los errores que los alumnos ya han cometido, sin embargo, la misma hipótesis no puede ser aplicada para predecir con certeza los errores que ocurrirán.

Frente a estos señalamientos al AC, el trabajo de comparación a gran escala entre dos lenguas es desproporcional al número de errores que se pueden predecir (Johnson, 2008). Esta crítica lo apoyan otros trabajos de investigación como los de Dulay y Burt (1973, 1974) sobre el análisis de errores de aprendices de LE. En estos trabajos se distinguen cuatro tipos diferentes de errores: de interferencia, evolutivos, idiosincráticos y de carácter ambiguo. Los resultados de estas investigaciones demuestran un bajo porcentaje de errores de producción provocados por la transferencia de la L1, lo que pone en duda el papel asignado a la interferencia como única causa de los errores de los aprendices.

Otra de las observaciones al AC señala la falta de justificación en la relación que se establece entre los conceptos de error, dificultad y diferencia. El principal problema se presenta al asumir que la dificultad de aprendizaje equivale al error, siendo que el primer concepto es psicológico y el segundo se refiere al producto de la lengua. El otro problema surge también de la equivalencia planteada entre dificultad y diferencia puesto que el primero se produce a nivel interno del aprendiz mientras que el segundo es producto de la comparación lingüística, externa a la participación de éste (Johnson, 2008; Lennon, 2008). Éstas y otras críticas al AC quitaban fuerza a sus fundamentos, los cuales comenzaban a ser reemplazados por el generativismo de Chomsky y el mentalismo de los años 60's que daban un giro hacia nuevas corrientes teóricas sobre la adquisición del lenguaje y cuyos principios fueron trasladados al campo de la LE. Aun así, pese a que los fundamentos conductistas fueron invalidados por nuevas corrientes, los planteamientos sobre la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua meta han retomado importancia y siguen produciendo interrogantes aunque con bases distintas a las del conductismo.

2.3 Mentalismo y Generativismo

Ante la insuficiencia del conductismo y estructuralismo para explicar los procesos de adquisición y aprendizaje, los estudios de lenguaje se apoyan en una muy distinta corriente filosófica y lingüística, el mentalismo. Este planteamiento lo presenta Chomsky en 1959 en oposición a las ideas y procesos psicológicos conductistas planteados por Skinner y otros. Partiendo de fundamentos racionalistas, Chomsky traslada a la teoría lingüística la idea de la capacidad innata del ser humano para descubrir el conocimiento a partir del uso de la razón y reflexión.

De acuerdo con el mentalismo (o racionalismo) la mente es considerada un factor en el comportamiento humano y en la forma de hacer ciencia. Llevado a la lingüística, las bases racionalistas llevan a enfatizar el *aspecto creador del lenguaje*, aspecto que distingue al hombre de los demás seres vivos y que no puede explicarse a partir de procedimientos mecanicistas (Vez, 2006; Johnson, 2008). Con el fin de descifrar los procesos fundamentales del lenguaje, se plantea un nivel de análisis abstracto enfocado en aquello que no se puede observar de la lengua, lo que Chomsky llama la *estructura profunda*. Esta nueva perspectiva fue ampliamente aceptada e hizo a un lado los métodos científicos estructuralista y conductual para establecer un análisis que daba prioridad a las verdades no observables con el fin de comprender los mecanismos de la lengua que no fueran la imitación, memorización, etc.

Son dos puntos de partida cruciales del Generativismo de Chomsky respecto al estudio de la lengua y a su aprendizaje. El primero indica la necesidad de un análisis abstracto y más profundo para descifrar una lengua y así poder apreciar las diferentes relaciones entre las estructuras o ejemplos de uso (superficiales) que bajo la lente del estructuralismo son similares. Analizar la estructura profunda de la lengua se refiere a lo que no se puede observar y sólo a través de su análisis se puede comprender. Este proceso involucra la intuición del hablante nativo, comprende todo aquello que se puede y lo que no se puede decir (Johnson, 2008). Para llevar a cabo este análisis, Chomsky delimita su objeto de análisis únicamente al conocimiento del sistema lingüístico abstracto que debe tener el hablante *ideal* sobre su lengua lo que denominó *competencia lingüística*. En cambio, excluye el uso concreto de la lengua, el habla natural del hablante en situaciones cotidianas, informales, etc., lo que llama *actuación* o *performance*.

El segundo punto nos lleva a la *perspectiva mentalista del aprendizaje* de la lengua. Los supuestos de esta teoría exponen la imposibilidad de que los niños y niñas puedan aprender su lengua materna usando los mismos métodos que un lingüista de campo (segmentación, análisis, etc.) considerando la complejidad que implica dicho aprendizaje. La información de la lengua a la que están expuestos es poca, inexacta o defectuosa, considerando que logran dominarla de manera eficaz en muy poco tiempo (Mitchell & Miles, 2004). Por lo tanto, partiendo de principios racionalistas, se le atribuye al ser humano un potencial comunicativo innato. A esta capacidad innata Chomsky le llama *dispositivo de adquisición de lenguaje* (DAL), el cual funcionaría como un esquema universal sobre los mecanismos del lenguaje (Chomsky, 1983; Vez, 2006).

Parte fundamental del DAL es la existencia de una *gramática universal* subyacente a las gramáticas de todas las lenguas. Esta gramática universal supone que todas las lenguas existentes compartan características importantes. De esta manera, dada la lengua a la que el niño esté expuesto, elaborará hipótesis sobre su estructura comparándola con los principios universales del DAL, descubriendo e internalizando las reglas de la lengua materna en particular (Mitchell & Myles, 2004). En adelante y hasta la fecha, esta hipótesis ha sido causa de diversas investigaciones sin haberse podido confirmar.

En el marco del generativismo, la adquisición del lenguaje se entiende como la adquisición de las reglas gramaticales *generadoras* de las producciones de la lengua en uso (Zanón, 2007). En este proceso el medio es relevante pero el elemento más importante es el niño y sus acciones, quien va aprendiendo a su propio ritmo sin que el medio pueda afectar de manera significativa. Cabe señalar la poca relevancia que el mentalismo y sus seguidores le otorgaban a la diferencia entre la adquisición de una L1 y la de una LE, considerando que ambos implicaban procesos similares y con implicaciones didácticas que Chomsky resume de la siguiente manera:

“(…) ciertas tendencias y planteamientos en Lingüística y Psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el *aspecto creativo* del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos” (1974, en Zanón, 2007, p.6).

Entre los objetivos re-direccionados de la investigación psicolingüística se encontraba el del contraste de hipótesis lingüísticas y la posible existencia de un orden natural en la adquisición de las reglas gramaticales. Este punto se asemeja a la intención del AC para establecer *el orden* en que se llegan a adquirir los elementos de una L2 (y de una LE). Como lo señala Zanón (2007), el interés en el análisis de la evolución de la gramática era demostrar la existencia de procesos universales en la construcción de la competencia lingüística del sujeto. La investigación sobre las primeras gramáticas infantiles dio lugar a la descripción de las gramáticas *pivote* con el fin de revelar el carácter formal de las primeras producciones infantiles, así como los mecanismos de elaboración y contrastación de hipótesis predicho por la teoría chomskyana.

Al igual que el conductismo, las ideas generativistas fueron trasladadas a la adquisición y aprendizaje de LE. Una de las consecuencias de la atribución del aspecto creativo del lenguaje fue el impulso a nuevas perspectivas para la reconceptualización del error en el aprendizaje de LE. Particularmente, aquellos errores que no eran resultado de la interferencia de la L1, serían el resultado del proceso de contraste de hipótesis que hace el niño sobre el funcionamiento de su lengua materna. Dicho de otro modo, esos errores se originan al producir el aprendiz de LE formas lingüísticas inadecuadas para el interlocutor, produciéndose así el rechazo de la hipótesis formal que sustentaba la producción (Zanón, 2007; Johnson, 2008). El error adopta ahora el papel de *indicador y promotor de la actividad cognitiva y lingüística* del aprendiz en la adquisición o aprendizaje de la lengua, indicador que, como se verá más adelante, va adquiriendo mayor importancia en la comprensión de sus mecanismos psicolingüísticos. En consecuencia, las prácticas didácticas adoptaban una actitud de tolerancia hacia los errores e interés por otros procedimientos de corrección.

En cuanto al supuesto orden natural en la adquisición del lenguaje, este se convertía en una de las premisas de la teoría Chomskyana. Estudios como los de Roger Brown (1973) sobre el desarrollo lingüístico de sus tres hijos mostraban como los 14 primeros morfemas del inglés eran adquiridos en un orden fijo. Otros de los trabajos que apoyaron esta tesis fueron los de Dulay y Burt (1974), los cuales también reflejaron un orden en la adquisición de morfemas. Krashen (1982) se une a la lista de los que apoyan la existencia de este orden natural de adquisición pero señala que dicho orden es específico de la lengua meta en cuestión y cuyo desarrollo a lo largo

del proceso de adquisición es independiente de la lengua materna del aprendiz y de la secuencia en que sean enseñadas formalmente:

“(…) adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula” (Krashen: 1985, en Zanón, 2007, p.9).

Con el fin de aplicar la teoría generativista a la enseñanza de L2, Richards y Rodgers crean el método del Código Cognitivo, el cual se basaba en desarrollar de manera consciente y significativa las estructuras de la lengua (Krashen, 1982). Pese a la fuerza con que se extendían las ideas chomskyanas y la intención de incorporar elementos relacionados con la comunicación, las prácticas metodológicas, lejos de parecer innovadoras se asemejaban a modelos más tradicionales, lo que lo llevó a un marcado fracaso. Por otro lado, surgieron distintos métodos de enseñanza de lenguas, entre ellos se mencionan el de Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Suggestopedia, entre otros. Si bien cada uno de ellos aportan estrategias particulares en la enseñanza, uno de los puntos en que coinciden es en involucrar al aprendiz como sujeto activo en el proceso de adquisición, acción que favorece y es coherente con la actitud hacia el error. Además, en todos se observa la intención de integrar el aspecto comunicativo aunque conservando bases estructuralistas (Krashen, 1982; Zanón, 2007).

2. 4 Aportaciones de la semántica y la psicología cognitiva

A diferencia de las afirmaciones de Bloomfield y la exclusión del significado del estructuralismo, el análisis de la estructura profunda de la lengua y el estudio del desarrollo gramatical en niños dio pautas para tomar en cuenta el significado y a una nueva ola de aportaciones a la psicolingüística. Estas aportaciones se deben a dos componentes más, la psicología cognitiva y la semántica.

La semántica se vuelve la alternativa al estructuralismo para profundizar en la evolución gramatical de los niños abordando las relaciones de significado subyacente a las estructuras superficiales llamados también ejemplos de uso. Para esta tarea, la teoría psico-cognitiva de Piaget, ofrece un nuevo planteamiento del vínculo entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico del hablante. Dicha relación establece la primacía del primero sobre el segundo lo que señala la importancia de los

prerrequisitos cognitivos en la adquisición del lenguaje. En este marco, Piaget define el lenguaje como uno mecanismo de la representación y aparece cuando se alcanza el desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz, dicho de otro modo, el lenguaje sirve para representar un significado o concepto a través de las palabras (Zanón, 2007; Johnson, 2008).

Las nuevas perspectivas y evolución del estudio psicolingüístico propiciaron el desarrollo de nuevos y diversos métodos, caracterizados principalmente por la importancia otorgada al significado, al carácter comunicativo y a las estrategias cognitivas de las que se vale el aprendiz en la adquisición de una LE. Uno de los métodos que resaltan es el de Respuesta Física Total de James Asher y fundamentada en la teoría piagetiana. Lo particular de este método es la relación que establece entre la decodificación de la lengua y las acciones. En el aprendizaje del lenguaje, la capacidad sensoriomotriz, traducida en instrucciones del profesor, funciona como vínculo entre el alumno y la lengua meta:

“Las instrucciones en la segunda lengua permiten al aprendiz la decodificación de las estructuras gramaticales a través de su comportamiento motor. Se trata de una gramática internalizada de la competencia, un mapa lingüístico no-verbal necesario para la aparición posterior del lenguaje” (Asher, 1981, en Zanón, 2008, p.12).

Otros intentos de compensar la falta de un enfoque concreto en la enseñanza de lenguas fueron métodos centrados en distintos aspectos del aprendizaje, entre ellos el afectivo, el cognitivo, la atención a las necesidades del aprendiz, las diferencias individuales, etc. No obstante fue el Enfoque Natural desarrollado por Tracy Terrel el que, pese a algunas inconsistencias y contradicciones, tuvo mayor aceptación con la fundamentación teórica del Modelo del Monitor de Krashen (1982). El método estaba dirigido a desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz y se apoyaba en una lista de principios sobre el orden natural de adquisición, el involucramiento del aprendiz, la motivación, y la diferenciación entre procesos de adquisición y aprendizaje.

En lo que respecta al concepto del error y la forma de abordarlo, su reformulación está estrechamente ligada al involucramiento del aprendiz en sus procesos de adquisición de la lengua. En primer lugar, la investigación sobre la elaboración y contrastación de hipótesis despierta el interés en el análisis de los

errores que no son producto de la interferencia y se vinculan con las estrategias que utiliza el aprendiz para llegar a estas producciones. En capítulos posteriores se abordan categorías de errores que surgen de este análisis.

En segundo lugar, el estudio sobre la evolución gramatical da lugar a otro concepto estrechamente relacionado con los errores, el de *interlengua* de Selinker, refiriéndose a los diferentes sistemas que el aprendiz va construyendo durante el proceso de aprendizaje de la lengua, y que incluye todas aquellas producciones correctas o incorrectas del alumno de LE así como aquellas producto o no de la transferencia de la L1 (Bueno, 1992; Zanón, 2007). De manera que en este nuevo enfoque el error comienza a funcionar como un indicador de los procesos del aprendiz de lengua.

Posteriormente, el avance de las ciencias dedicadas a los procesos cognitivos en conjunto con las nuevas tendencias en términos de significado y comunicación intensifican el interés en los procesos léxicos, sintácticos y semánticos en la adquisición de la LE. Entre estos procesos figuran la reestructuración y automatización del conocimiento de la lengua, el procesamiento y producción de la información sobre la LE, etc. El estudio de estos mecanismos internos permite profundizar en las estrategias del aprendiz para la comprensión y análisis de la lengua meta y en otras más específicas como la sobregeneralización, la inferencia, la elaboración y el contraste de hipótesis, entre otras, que guardan una estrecha relación con la producción de errores (Bueno, 1992; Marquilló, 2003; Zanón, 2007).

Además de las aportaciones respecto al carácter cognitivo de la adquisición de la lengua y el rol activo del aprendiz, durante la década de los 70 se manifiestan otros movimientos que otorgan un papel mucho más importante al contexto para desarrollar el aprendizaje de una lengua y el cual complementa e impulsa la formulación de otros conceptos y métodos para la enseñanza de LE. El nuevo enfoque se basa en el uso real que hace el hablante de la lengua para comunicarse en los diversos contextos. Con estos parámetros el término *competencia lingüística* es sustituido por el de *competencia comunicativa*, el cual, además del conocimiento del sistema lingüístico, incluye la capacidad del hablante para manejar las normas de uso de la lengua de acuerdo con el lugar, momento e interlocutor (Johnson, 2008).

Asimismo, posterior a la reformulación e integración de la semántica y la psicología cognitiva se suma el concepto de *acto de habla* propuesto por Searle en 1969 con un doble componente: conocimiento y acción. Es decir, realizar un acto

lingüístico consiste en emitir un enunciado con la intención de producir determinados efectos en el receptor del mismo y dentro de un contexto sociocultural (Zanón, 2007). De esta forma la pragmática se integra en la construcción del concepto de significado.

Por su parte, en el ámbito psicológico, Vigotsky (1962) se coloca a favor de la perspectiva funcional del lenguaje, según la cual la lengua y su aprendizaje son un instrumento de comunicación incluso antes que la representación. En este sentido, se resalta la interacción que se produce entre el niño y los adultos desde sus primeros años de vida, así como de los prerrequisitos cognitivos y comunicativos en el aprendizaje del uso de la lengua (Halliday, 1975, en Johnson, 2008).

Lógicamente, la perspectiva pragmática y sus hallazgos repercutieron en el ámbito de aprendizaje de LE. Algunas de las áreas exploradas fue el análisis de la forma y función del habla que se utiliza para interactuar con hablantes no nativos o aprendices de la propia L1, el cual incluye estructuras simplificadas o *gramaticalmente incorrectas* (Zanón, 2007), este aspecto es particular puesto que pone de manifiesto que los errores pueden presentarse de cierta manera intencional por el mismo profesor o el interlocutor hablante nativo de la LE.

Hacia finales de los 70 y principios de los 80 las aportaciones anteriores servirán como base del enfoque comunicativo, resultado también del contexto sociocultural y económico europeo. Bajo este enfoque se establece como prioridad las necesidades y estrategias de comunicación de los aprendices de lengua en sus diversos contextos así como en los procesos que implica el uso del lenguaje y el desarrollo de las distintas habilidades discursivas (Zanón, 2007). Es de notar que, dada la actualización constante de este enfoque, se ha mantenido vigente desde los 80 hasta estos días tanto en contextos europeos como americanos y ha sido la base de otros modelos como el Enfoque por Tareas que aparte de impulsar la interacción comunicativa, genera el contexto de negociación de acciones entre aprendices para la resolución de tareas comunicativas.

Como punto final de este apartado, las últimas aportaciones del enfoque sociocultural tienen gran influencia en metodologías actuales, fortalecen en cierto modo el nuevo enfoque hacia el error e influyen en algunas de las taxonomías del error. En el capítulo 4 se abordará una de las taxonomías del error en función del efecto que producen en la comunicación. No obstante, sin negar su relevancia y utilidad, en lo que respecta al análisis del error, el presente trabajo se enfoca sólo en el aspecto psicolingüístico.

2.5 El error como producción idiosincrática

El contexto y necesidad de los nuevos parámetros de competencia comunicativa en el estudio de la adquisición y enseñanza de lenguas repercutieron en la formación de nuevas metodologías y por supuesto en nuevos enfoques hacia la interpretación del error, su análisis, clasificación, tratamiento, etc. Así pues, el concepto y actitud hacia él es sin duda enriquecida por la investigación y sus hallazgos en el desarrollo del lenguaje, sobre todo en lo que respecta a los mecanismos y estrategias cognitivas del aprendiz en el aprendizaje de una lengua. En este marco de nuevos niveles de análisis lingüísticos y metodologías de enseñanza, se reconocen estudios e investigaciones sobre el error tanto en el aspecto pedagógico como psicolingüístico, a este conjunto de estudios se le llamó “Teoría del Análisis de Errores”.

El Análisis de Errores (AE) ya existía desde los años 60, aunque con un carácter pedagógico únicamente y sin ser definido en términos psicológicos. Consistía solamente en listas de errores *comunes* y su clasificación lingüística (tipos de errores), su presencia fue aún menos notoria con el auge del AC y sobre todo porque su objetivo era el de prevenir el error en lugar de identificarlo y analizarlo. Fue en la década de los 70 cuando en paralelo con la decadencia del AC y la revolución por el aspecto comunicativo y funcional del lenguaje se reconocían formalmente los estudios que reconstruían el AE (Bueno, 2003).

El principal promotor del AE fue Pit Corder en 1974 refiriéndose a él como el estudio de los errores cometidos por alguien que aprende una lengua extranjera y su comparación con la lengua término. Corder (1974) explica además que el estudio del error es parte de la investigación del proceso de aprendizaje de la lengua y por eso su análisis sería una de las principales tareas en la investigación psicolingüística.

En esta nueva perspectiva del error se subraya su carácter natural, inevitable y necesario. En consecuencia, adquiere una connotación positiva ya que refleja la apropiación progresiva del sistema de la LE por el aprendiz. En otras palabras, el aprendiz construye por medio de hipótesis sucesivas su propia gramática de la LE o dialecto idiosincrático, normalmente variable pero coherente o sistemático (Bueno, 2003). Esta reformulación es totalmente coherente con la concepción del aprendiz como sujeto activo en el aprendizaje de la lengua que van incorporando las

metodologías de enseñanza a partir de la integración de la semántica, la psicología cognitiva, la pragmática y otros conceptos como el de interlengua.

Una de las principales contribuciones de Corder al concepto de error es que en lugar de utilizar dicho término utiliza el de *idiosincrasia* para nombrar las producciones del aprendiz de una LE. De esta manera, las producciones incorrectas no se prejuzgan como errores o desviaciones adelantándose a la explicación de estas producciones: “Si llamamos desviadas o erróneas las frases idiosincráticas del aprendiz, la explicación está sobre entendida incluso antes de hacer la descripción” (Corder, 1980, p.21). En cambio, abordar la descripción y explicación de las mismas frases idiosincráticas nos deben proporcionar información sobre su origen y así poder rectificarlas.

Con el fin de describir y explicar las producciones idiosincráticas, el AE proporciona básicamente información sobre dos aspectos del proceso de aprendizaje del aprendiz. El primero se refiere a información lingüística sobre los tipos de errores que produce el aprendiz; y el segundo concierne a la información psicolingüística sobre las estrategias que utiliza el aprendiz en la simplificación de la tarea del aprendizaje de la LE (Bueno, 2003).

En breve, lo anterior son sólo algunos de los aspectos que abarca el AE, su perspectiva en cuanto al concepto de error engloba el resultado de los diversas teorías que lo han definido de manera implícita o explícita. Sin embargo, aun si esta postura no es la última ni la única, sus aportaciones representan una base para otros estudios, análisis y taxonomías, las cuales concuerdan con el enfoque y objetivos de esta investigación documental.

2. 6 Conclusiones

La evolución de las teorías del aprendizaje de lenguas demuestra el cambio de rol que ha tenido el error en este proceso desde posturas mecanicistas sobre el desarrollo del lenguaje y hasta aquellas que priorizan los procesos internos del aprendiz. En este trayecto distintos criterios sobre el concepto de error se va reformulando en función del papel que se le asigna al aprendiz en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se reconceptualiza la noción del lenguaje y la importancia del contexto sociocultural. Ahora bien, como se puede observar, la postura hacia el error se ha trasladado de una connotación negativa a una positiva,

no obstante, cada una de las teorías ha contribuido en menor o mayor medida a este progreso y al planteamiento de diversas posibilidades de análisis.

La teoría conductual – estructural ubicada en el extremo negativo respecto a la noción del error se caracteriza por el rechazo hacia éste por lo que se enfocaban en su prevención y corrección. Los fundamentos empiristas propiciaron la simplificación de las estructuras lingüísticas con el fin de evitar los errores. Los procedimientos mecánicos para formar hábitos lingüísticos no permitían al aprendiz involucrarse en el proceso además de seguir instrucciones. En síntesis, la misma postura hacia el aprendiz como sujeto pasivo impedía considerar el error como muestra de sus procesos mentales, mucho menos como objeto de análisis. No obstante, esta postura cambiaría posteriormente.

A pesar de la connotación negativa en el modelo conductista, el error fue uno de los principales instrumentos, sino es que el más importante, para la elaboración de una teoría conductual estructuralista sobre la adquisición de lenguas, el Análisis Contrastivo (AC). En el afán de identificar las dificultades de aprendizaje de LE y así evitar los errores, los partidarios del AC atribuyen a la transferencia toda la responsabilidad de los errores que comete el aprendiz. Contrario a este planteamiento, otras investigaciones evidenciaron su equívoco al demostrar que no todos los errores posibles se deben a la transferencia de la L1. En cambio, la hipótesis moderada del AC sí ha sido de utilidad para el análisis de aquellos errores de transferencia, pero una vez que se presentan en las producciones del aprendiz.

La teoría generativista de Chomsky representa por otro lado, el giro hacia una versión positiva del error. La necesidad de una teoría que explicara el desarrollo del lenguaje y su aprendizaje favoreció la amplia aceptación del supuesto DAL y la posible existencia de una gramática universal subyacente a todas las lenguas. Por un lado, el generativismo permite proyectar al error como una prueba de la actividad cognitiva del aprendiz para comprobar hipótesis y asimilar el sistema lingüístico de la LE. No obstante, la teoría resulta ser demasiado abstracta en cuanto al mecanismo del DAL y los críticos no tardaron en señalar las deficiencias en cuanto a la exclusión del carácter social del lenguaje, mismas que serán desarrolladas por Dell Hymes entre otros impulsores de la revolución sociolingüística.

Entre los dos extremos sobre la noción del error surge una alternativa con un acento en la naturaleza comunicativa y funcional del lenguaje. Teniendo en cuenta los trabajos de Piaget y Vigotsky sobre los prerrequisitos cognitivos y lingüísticos y el

carácter interaccional del lenguaje, se logró la integración de un concepto comunicativo y funcional de lenguaje, aspectos que también tuvieron repercusiones en la categorización de los errores. Además, el auge de investigaciones dirigidas a los procesos cognitivos en el aprendizaje de una LE afirman la utilidad del error como indicador de sus procesos y estrategias en la adquisición de la lengua meta.

Esta ola de nuevas perspectivas lingüísticas y cognitivas refleja la necesidad de nuevos parámetros de análisis que retomaron Corder y otros lingüistas, la Teoría del Análisis de Errores (AE). Aparte de nombrar de distinta forma al error, el propósito de esta teoría se puede interpretar en que, además de considerarlo un elemento inherente al proceso de apropiación de la lengua, también es un medio para conocer los procesos internos de su adquisición y aprendizaje.

El enfoque de Corder (1967) hacia las *producciones idiosincráticas* servirá como punto de partida para una amplia gama de taxonomías y reflexión sobre los procesos cognitivos que implican y que engloba tanto procesos causados por la interferencia de la L1 como aquellos de procesamiento y reestructuración de información de la misma LE. Esta nueva visión ayuda a que se deje de castigar al aprendiz al cometer un error y favorece la idea de que todas esas producciones correctas o incorrectas son el resultado y parte de la propia actividad cognitiva al intentar descifrar y construir el sistema lingüístico de la lengua meta.

Capítulo 3. Análisis de Errores

El Análisis de Errores, su desarrollo y las aportaciones de sus impulsores han sido una excelente herramienta para la investigación y en la formulación de nuevos conceptos y teorías de adquisición y aprendizaje de LE. Es por esta razón que en este apartado abordamos la anterior perspectiva para profundizar en el aspecto psicolingüístico sobre el surgimiento del error y sus implicaciones en el aprendizaje de una LE. Asimismo, se presentan las etapas que conforman su procedimiento, su relación con otros conceptos como el de interlengua y las posibles limitaciones y críticas que señalan algunos autores.

3.1 Caracterización del Análisis de Errores (AE)

Las nuevas propuestas en el campo psicolingüístico continuaron enfocándose en el funcionalismo pragmático dando primacía al uso y práctica del lenguaje en los contextos socio-culturales y a los procesos cognitivos que dicho uso implica. Es decir, estaban dirigidos a descubrir la naturaleza del conocimiento subyacente de los usos comunicativos del lenguaje y en el desarrollo de nuevos modelos cognitivos del procesamiento de una LE.

El interés por los aspectos comunicativos y funcionales de la lengua coincidió con el resurgimiento de las teorías y prácticas sobre el Análisis de Errores (AE). Para la evolución de la psicolingüística, el AE representó un gran paso en la investigación y comprensión de los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua. Una de las primeras y principales aportaciones de Corder fue la redefinición del error en el aprendizaje de una LE al considerarla una contribución cognitiva positiva del aprendiz y al mismo tiempo provee evidencia del sistema del lenguaje que se está usando (Maicusi & Maicusi, 2000; Lennon, 2008).

Lennon (2008) retoma la aportación de Corder en donde explica que el aprendizaje forma hipótesis basadas en el input de la lengua y las pone a prueba en la producción oral. Desde este punto de vista, los errores no sólo son una característica inevitable sino importante y necesaria del lenguaje del aprendiz sin la cual la mejora y progreso no pueden ocurrir. Otro de los términos propuestos por Corder (1971) fue el de

competencia transitoria o *dialecto transitorio* para referirse al dinamismo, inestabilidad y flujo de la evolución del sistema lingüístico del aprendiz. Así, los errores del aprendiz reflejan la diferencia entre la competencia transitoria y la lengua meta (Lennon, 2008).

De los diversos argumentos sobre la importancia y lo significativo del error con un marcado interés pedagógico Maicusi & Maicusi (2000) los resumen en tres aspectos:

- a) Para el maestro, si realiza un análisis sistemático, le ayuda a saber qué tanto ha avanzado el aprendiz hacia el objetivo.
- b) Proporciona evidencia de cómo se adquiere o aprende el idioma.
- c) Es indispensable para el aprendiz si lo considera una herramienta para aprender.

Ahora bien, respecto a la perspectiva y aportación del AE, para Baralo (2009) esta teoría representa “una herramienta indispensable de observación del proceso y de los resultados según la incidencia de diferentes variables individuales o sociales, cognitivas o afectivas, de maduración o de desarrollo” (Baralo, 2009, p. 28). El AE, expresa la autora y a partir de la aportación de Corder, “hace referencia a una técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincráticas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística” (Baralo, 2009, p.27). Esta definición sintetiza las diferentes etapas del procedimiento de análisis que se explica de manera más amplia en párrafos posteriores.

Por otra parte, Bueno (1992) hace una recopilación bastante útil sobre el AE que reflejan otras de sus características significativas. En primer lugar, el material para llevar a cabo estas investigaciones eran todas aquellas producciones *a posteriori* orales, escritas, espontáneas y controladas de cualquier aprendiz de lengua. Corder (1971) y otros investigadores se encargaron de explicar y reunir diversos aspectos que formaban el análisis del error. En general, estos análisis trataban de abarcar de manera global el aspecto lingüístico y psicolingüístico: el lingüístico, los tipos de errores producidos por los que aprenden una LE; y el psicolingüístico, las estrategias empleadas para simplificar la tarea de aprender esa lengua. Se distingue además entre estrategias de aprendizaje o de comunicación; y se añade que además de las causas y tipos de errores se deben incluir en el análisis todos aquellos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una LE.

Tomando en cuenta estas aportaciones, es posible sugerir que el aspecto lingüístico abarca el estudio de todo el sistema lingüístico, en cuanto que el error se puede encontrar en diferentes niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, etc.). En lo que concierne al aspecto psicolingüístico, a las estrategias de aprendizaje y/o comunicativas se han agregado los siguientes elementos e interrogantes que son significativas tanto para el enseñante como para aprendiz:

- Estudio de factores que intervengan en el proceso de aprendizaje de una LE.
- Respuesta a determinadas interrogantes sobre el proceso de adquisición en cuanto a su sistematicidad del proceso y de los errores que se producen, lo particular y significativo de algunos de ellos, por ejemplo, el error intralingual o de desarrollo.
- Determinación sobre qué tipo de errores corregir, cuándo y cómo actuar ante estas producciones.

Una de las características y razones por las que el AE tuvo mayor fuerza sobre el Análisis del Contraste (AC), tal como se explica en el capítulo 2, y su versión más radical o Hipótesis Fuerte es el momento en que se realiza el análisis del error. Es decir, el AC se identifica por su carácter predictivo y estudiar el error *a priori*, mientras que el AE lleva a cabo su análisis y explicación *post-facto*, tomando en cuenta, como se menciona anteriormente, los demás factores en el proceso de adquisición de una LE, las estrategias involucradas y particularidades del aprendiz y contexto. Al operar con datos reales, el AE puede proporcionar explicaciones más cercanas y utilizables en la práctica de la enseñanza. Esto mejora su interacción con la investigación del aprendizaje y lingüística para resolver problemas en la didáctica de lenguas. Baralo expresa algo similar del AE:

“(…) El uso del AE como instrumento de observación de los procesos y los resultados de las intervenciones didácticas en entornos controlados nos permite hoy abordar investigaciones en las que pretendemos dilucidar por qué las reglas aprendidas no se activan en la actuación lingüística y se generan errores a pesar de tener el conocimiento lingüístico que podría evitarlos” (Baralo, 2009, p.30).

Otro aspecto característico que marca la diferencia con el AC es el papel que se le da a la L1 y su interferencia en el aprendizaje de una LE. Para el AE, esta interferencia no representa la única razón de las dificultades que pueda tener el aprendiz de lengua. Uno de los que defienden esta postura es Richards en *A non-contrastive-approach to Error Analysis* (1970), en donde rechaza el concepto de transferencia de la L1 como la única causa del error e identifica o señala los errores intralingüísticos y de desarrollo, frecuentemente sistemáticos, que no tienen relación con la lengua materna. Esta clasificación será abordada más adelante.

No obstante, aunque el AE toma fuerza como respuestas al declive del AC, estas dos teorías no tienen que ser mutuamente excluyentes. Si la Hipótesis Fuerte del AC no pudo sostenerse por las críticas señaladas y deficiencias demostradas, la Hipótesis Moderadas sí puede ser una herramienta para el AE en las explicaciones *a posteriori* de los errores causados por la interferencia negativa de la lengua materna. Esta alianza, sin embargo, es posible siempre que haya un grado de similitud entre la L1 y la LE para que pueda existir interferencia, pero sin ser la única causa del error.

En este marco y con énfasis en el carácter comunicativo del lenguaje, es posible identificar de manera breve al menos tres ventajas de abordar el papel que desempeña el error en el AE. La primera de ellas, y como se ha hecho énfasis a lo largo de este trabajo, el adoptar una actitud positiva respecto a su inevitabilidad y utilidad para el aprendiz y el profesor. La segunda se refiere a la información que se puede obtener respecto a los mecanismos subyacentes al uso del lenguaje así como los prerrequisitos cognitivos y comunicativos que plantean Vygotsky (1962) y otros. Y la tercera, el poder identificarlos a lo largo del desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, ya sea como proceso de adquisición o de aprendizaje.

En otro punto, el significado e importancia del error visto desde este ángulo es relevante para una de las interrogantes planteadas para el análisis y tratamiento del error: ¿Por qué y qué errores se deben corregir? ¿Qué errores pueden llegar a afectar la función comunicativa en los diferentes contextos? Para esta pregunta, existe una taxonomía en particular y que será explicada en el Capítulo 4.

3.2 Metodología y Niveles de Análisis

Con el fin de describir las producciones idiosincráticas del aprendiz de una lengua, Corder (1974) plantea en un inicio una metodología que consiste en tres etapas (identificación, descripción y explicación) para posteriormente agregar otras dos (recopilación y evaluación). Dicho procedimiento de análisis, explica el autor, es aplicable tanto para los dialectos de los aprendices de la lengua meta como para cualquier otro dialecto idiosincrático. Por otro lado, también señala que los pasos a seguir en cada etapa no son siempre completamente decisivos, sobre todo cuando se trata de interpretar las producciones del aprendiz sin conocer su L1. A continuación se describen brevemente en qué consiste cada etapa.

1. Selección del corpus de la lengua del aprendiz de lengua

Corder (1971) subraya la importancia de estudios longitudinales de aprendices de L2 o LE que, apoyados en las técnicas del AE, puedan dar cuenta de sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, la recolección de la muestra del lenguaje del aprendiz o aprendices también están sujetos a otros factores y características (nivel del dominio de la lengua meta, edad, forma oral o escrita, L1, etc.) que se establecerán en función del autor.

2. Identificación de los errores

En este paso, también llamado reconocimiento de la idiosincrasia, para Corder (1974) sólo los errores de competencia son relevantes para su análisis ya que los de desempeño o actuación no pueden reflejar la verdadera competencia del aprendiz. Igualmente, indica que el análisis debe incluir tanto los errores evidentes (*overt errors*) como los que están encubiertos (*covert errors*). Los primeros son aquellos cuya forma superficial (idiosincrática) es claramente incorrecta mientras que los segundos son superficialmente correctos o aceptables en su forma, pero no transmiten el significado que intentaba expresar el aprendiz (Corder, 1971; Lennon, 2008). En la Tabla 1 se muestran algunos posibles casos de errores evidentes y errores encubiertos.

Tabla 1: Ejemplos de Errores Evidentes y Errores Encubiertos (FLE)

	Producción Idiosincrática	Producción Reconstruida	Descripción
Error evidente (Overt error)	<i>J'ai vu le film qui tu m'as recommandé.</i>	<i>J'ai vu le film que tu m'as recommandé.</i>	Uso del pronombre relativo de sujeto qui en lugar del pronombre relativo de objeto que .
	<i>Est-ce qu'il y a de lait?</i>	<i>Est-ce qu'il y a du lait?</i>	Uso del artículo partitivo de en lugar del partitivo masculino du (de+le) .
Error encubierto (Covert error)	<i>On ne comprend pas bien.</i>	<i>On ne s'entend pas bien.</i>	Uso del verbo comprendre (comprender) en lugar de s'entendre (llevarse). El error ocurre a nivel semántico ya que es gramaticalmente correcto pero la interpretación no es la misma.
	<i>Il n'a pas entendu.</i>	<i>Il n'a pas écouté.</i>	Uso del verbo entendre (oír) en lugar de écouter (escuchar). Ambos verbos significan oír o escuchar, pero existen diferencias en su uso por el contexto.

Fuente : Elaboración propia

Parte fundamental de la identificación es la interpretación en el contexto de la producción. Si la interpretación de una producción encubierta no es aceptable en el contexto dado, entonces se requiere de otra interpretación adecuada y por lo tanto una producción reconstruida, es decir, la forma en que un hablante nativo de la LE expresaría ese significado en ese contexto. Si se tratara de una producción con un error evidente, se debe buscar una interpretación aceptable en el contexto particular y una producción correctamente reconstruida. Si la interpretación no es posible, se debe buscar una interpretable ya sea por medio de la L1 con la traducción literal hasta lograr una producción reconstruida en la LE y poder compararla con la del aprendiz. El objetivo final de todo este proceso es tener la producción idiosincrática y otra producción correctamente reconstruida con el mismo significado.

No obstante, la naturaleza de las producciones del aprendiz no puede depender completamente de la lengua materna. En este caso el profesor tiene al alcance el conocimiento de otros factores y elementos que moldean el dialecto de sus alumnos y permiten su interpretación (Corder, 1971).

3. Descripción de los errores

Una vez teniendo los datos de los pares de oraciones con el mismo significado o bien con traducciones equivalentes, se lleva a cabo la descripción que consiste en la comparación de dos sistemas. Una forma de clasificarlos es utilizando categorías gramaticales, por ejemplo, errores en el uso de adjetivos (forma comparativa, superlativa, como ejemplo), de verbos (forma de pasado simple, participio, por ejemplo), etc. Otro método más general es comparar las diferencias entre las producciones del aprendiz y las reconstruidas. Tanto Corder (1971) como otros autores (Ellis, 2003) coinciden en identificar estas diferencias en cuatro categorías principalmente: la omisión de algún elemento necesario para que una oración sea gramatical; la adición de un elemento innecesario, la elección de una forma gramatical en lugar de otra; y el orden incorrecto de las palabras. La Tabla 2 muestra algunos ejemplos de la descripción con la clasificación mencionada:

Tabla 2: Ejemplos de la descripción de errores (FLE)

Tipo de error	Producción del aprendiz de francés	Producción reconstruida	Descripción
Omisión	___ <i>suis pas marié.</i>	<i>Je ne suis pas marié.</i>	Omisión del pronombre personal de sujeto Je .
Adición	<i>Elle n'a pas vu personne.</i>	<i>Elle n'a vu personne.</i>	Doble negación con pas y personne .
Elección	<i>Nous avons arrivés tard chez Paul.</i>	<i>Nous sommes arrivés tard chez Paul.</i>	Elección del auxiliar être en lugar de avoir en pasado compuesto con verbos de desplazamiento.
Orden	<i>Je n'ai entendu rien.</i>	<i>Je n'ai rien entendu.</i>	Colocación incorrecta del adverbio de negación rien en pasado compuesto.

Fuente : Elaboración propia

La descripción completa de las producciones idiosincráticas del aprendiz es necesaria para en adelante poder explicarlas y del mismo modo dichas categorías y subcategorías que se desprendan serán de utilidad para el siguiente capítulo sobre las diversas taxonomías de los errores (Hammad, 2016).

4. Explicación de las causas de los errores

En esta etapa se trata de explicar la naturaleza del dialecto idiosincrático del aprendiz, es decir se busca el cómo y el por qué con un enfoque psicolingüístico. Este propósito tiene dos objetos, uno teórico dirigido a revelar qué y cómo aprende el alumno cuando aprende una LE, conocimiento fundamental para el objeto práctico que se trata de impulsar el aprendizaje eficiente del alumno.

La explicación de las causas psicolingüísticas representa la alternativa a la teoría conductista del aprendizaje, para la cual la interferencia de la L1 es la principal causa de los errores del aprendiz (Corder, 1971). No obstante, además de la L1, los errores pueden tener muy diversas fuentes y factores como la misma lengua meta. A raíz de estas distintas causas también han surgido otras taxonomías, pero estas se abordan en el siguiente capítulo de manera más amplia.

Una explicación distinta a la conductual propone que el aprendizaje de una lengua consiste en el procesamiento cognitivo de datos y formación de hipótesis sobre las normas de la LE. Las producciones idiosincráticas son entonces resultado de hipótesis falsas que son reformuladas conforme el aprendiz obtiene y procesa más información de la LE. En este proceso la corrección, señala Corder (1971), es fundamental ya que proporciona la evidencia negativa para descubrir el concepto correcto de la norma. En este punto, el profesor debe no sólo indicar si la hipótesis es falsa, sino proveer la información necesaria para corregirla y construir la hipótesis correcta de esa norma.

Otro rasgo de los errores retomado por Ellis (2003) que promueve su análisis desde la psicolingüística, es su sistematicidad y, en cierta medida, la posibilidad de ser predecibles. La sistematicidad se refiere a que los errores de un aprendiz no se ocurren al azar, sino que se presentan con ciertos patrones, o bien en determinados contextos lingüísticos, lo que sugiere que los aprendices construyen sus propias normas diferentes a la de la LE. La predicción de los errores se basa en que algunos de ellos los cometen varios aprendices, por ejemplo, la mayoría de los aprendices de inglés, en alguna etapa de su aprendizaje, utilizan la forma simple del verbo cuando se requiere la forma en pasado simple. Este fenómeno se puede observar también cuando los aprendices hablan la misma L1 o cuando sus lenguas maternas comparten alguna característica lingüística, por ejemplo, el uso o ausencia de artículos indefinidos, preposiciones, etc.

5. Evaluación de la gravedad de los errores

La evaluación de los errores se lleva a cabo para determinar la gravedad del error basándose en qué tan comprensible es lo que expresa el aprendiz. Por ejemplo, existen errores que afectan un solo elemento de la oración, a estos se les conoce como *errores locales* y no afectan la comprensión o comunicación (Ellis, 2003). En el otro extremo están los errores *globales* que afectan toda la estructura y evitan la comprensión, éstos últimos serían los más graves y que requieren de mayor atención para su corrección. Esta taxonomía será retomada en el siguiente capítulo. La Tabla 3 resume los principales puntos de cada una de las etapas del AE.

Tabla 3: Etapas del Análisis de Errores

Etapa del AE	Características
Selección del corpus de la lengua.	<p>Se realiza considerando distintos factores y características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel del dominio de la L2 • Edad • Forma oral o escrita • L1 del aprendiz.
Identificación de los errores	<p>Se toman en cuenta solamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Errores de competencia <ul style="list-style-type: none"> - Errores evidentes (overt) - Errores encubiertos (covert) <p>Se requiere la interpretación de la producción en su contexto.</p> <p>Se compara una producción idiosincrática vs una producción reconstruida (corregida) que tengan el mismo significado.</p>
Descripción de los errores	<p>Se comparan las diferencias entre las producciones idiosincráticas y las reconstruidas</p> <p>Clasificación de los errores en categorías gramaticales o en cuatro principales categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omisión • Adición • Elección incorrecta • Orden incorrecto

<p>Explicación de las causas de los errores</p>	<p>Razones psicolingüísticas del cómo y del por qué de los errores con dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teórico: Qué y cómo aprende el alumno de L2 • Práctico: Impulsar el aprendizaje del alumno de L2 <p>Se consideran el procesamiento cognitivo y formación de hipótesis, así como diversas fuentes y factores en el aprendizaje de una L2 además de la L1.</p> <p>Se promueve la sistematicidad de los errores.</p> <p>Se desarrollan otras categorías de clasificación o taxonomías del error basadas en sus causas.</p>
<p>Evaluación de los errores</p>	<p>Se determina la gravedad del error con base en criterios de comprensibilidad y comunicación.</p> <p>Categorías de errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Errores globales: Afectan la comunicación • Errores locales: No afectan la comunicación

Fuente : Elaboración propia

3.3 Problemáticas del AE

El AE no ha sido exento de críticas de diversa índole desde sus inicios. Las primeras debilidades expuestas estaban relacionadas con sus bases materiales y metodológicas, que se pueden resumir en los siguientes puntos: selección arbitraria de errores; datos frecuentemente heterogéneos que impiden generalizaciones (diferencias de edad); y modelos de descripción diferentes que no permiten la realización de comparaciones.

Una de las observaciones relevantes es la de Schachter (1974, en Bueno, 1992) quien señala que a partir del uso de la perífrasis, el aprendiz puede aprovechar este recurso para evitar construcciones complejas, datos que el AE no detecta ya que lo que se busca identificar son los errores. Esta crítica se vincula con otra observación más amplia y se refiere a que el AE pretenda dar razón por completo de los procesos de adquisición y aprendizaje basándose únicamente en los errores, siendo estos un conjunto de factores y agentes involucrados.

Más adelante éstas y otras debilidades fueron expuestas por diversos autores (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Lennon, 2008) en función de la metodología y niveles de análisis, algunas de las cuales se sintetizan a continuación.

a) **Problema de identificación**

Este problema involucra desde la correcta interpretación de lo que el aprendiz intenta decir, esto implica una comparación entre la estructura que realizó el aprendiz y la estructura correcta que tenga el mismo significado que el aprendiz quiso expresar. Por otro lado, Lennon (2008) hace referencia a la ambigüedad para identificar los errores de las faltas dado que ambos ocurren juntos y que la competencia transitoria puede variar de acuerdo con otros factores externos como el interlocutor, el discurso oral o escrito y otros factores internos como la ansiedad. Además, también se plantea la distinción entre el lenguaje completamente aceptable y el lenguaje erróneo el cual abarca lo inapropiado o lo que no se asemeja al uso de la lengua de un hablante nativo.

b) **Problema de clasificación**

La dificultad más frecuente para clasificar los errores en cuanto al nivel lingüístico surge cuando un error puede ser referido a dos o más niveles. Por ejemplo, un error fonológico puede ser clasificado al mismo tiempo como léxico, lo que podría ocurrir si un aprendiz de francés se guía por la pronunciación y utiliza *ses* en lugar de *c'est* o viceversa. Del mismo modo, también ocurren errores dentro de otros errores o errores difíciles de localizar en un solo elemento y se extienden a toda la frase, lo que Burt & Kiparsky (1972) llamaron errores globales. Cabe señalar que esta clasificación obedece sólo a los niveles lingüísticos, existen aparte otros criterios de clasificación que pertenecen a otro nivel de análisis y que dependen de las causas de dichos errores (explicación psicolingüística).

En el mismo marco, se presenta la dificultad para establecer los criterios de análisis. En el caso del análisis de las causas, la diversidad de factores que intervienen como la L1, la LE, las condiciones de producción (espontáneas o controladas) hace que la amplia gama de clasificaciones sean poco sistemáticas e incluso arbitrarias, lo que impide establecer una sola clasificación universal (Lennon, 2008). A este problema de diversidad de contextos Porquier (1977, en Akouaou & Bouzekri, 2011) propone establecer una clasificación apropiada para cada trabajo de análisis. Sin embargo ha habido algunas clasificaciones de mayor alcance y reconocimiento, algunas de las cuales son planteadas en el siguiente capítulo.

c) Confusión de niveles de análisis

Una de las dificultades mayormente señaladas involucra dos etapas de la metodología de AE, el nivel de descripción y el de explicación. Es decir, el origen o proceso del error se confunde con el producto o clasificación pre-establecida. La descripción de un error se refiere al resultado o producto del aprendizaje, pero no refleja el proceso por medio del cual se originó, esta tarea le corresponde a la explicación (Corder, 1971). Cada nivel de análisis tiene su función, sin embargo, ha llegado a confundirse con las clasificaciones preestablecidas. En palabras de Akouaou & Bouzekri (2011):

“La descripción de los errores no dice nada sobre su origen (...) La localización de los procesos responsables del error es del dominio de la hipótesis (inferencia) que conlleva otro nivel de análisis. Una vez que se conocen las características formales del error, se puede indagar si es una manifestación de interferencia, si refleja una estrategia de comunicación (...) si se debe a uno o varios factores no conocidos o examinados” (2011, p.2).

En la descripción se lleva a cabo el proceso comparativo entre la frase errónea y la reconstruida, y en la explicación se expone el por qué y el cómo se producen los errores, pregunta que concierne al campo psicolingüístico. Esta confusión complica la tarea del AE en el aspecto tipológico (criterios de identificación y descripción) y en el etiológico (orígenes de los errores) y su desarrollo independiente uno del otro. Al no haber una división clara entre estos niveles, surgen descripciones e interpretaciones erróneas de los procesos que los originan (Corder, 1971; Lennon, 2008; Akouaou & Bouzekri, 2011).

Asimismo, una consecuencia de esta confusión y relacionada con la clasificación es la imprecisión para definir las categorías o terminología propuesta por diferentes autores (Lennon, 2008). Para Richards (1970) por ejemplo, existe una diferencia de interpretación entre algunos autores por la división o subdivisión entre errores intralinguales y/o de desarrollo.

d) Asignación de causas psicolingüísticas

Como lo explica Lennon (2008) establecer las causas psicolingüísticas de los errores implica el planteamiento de especulaciones sobre todo cuando se trata de errores globales (errores que impiden la comunicación). Dada la diversidad de factores

involucrados en las producciones del aprendiz, con frecuencia intervienen dos o más de ellos, por ejemplo, la influencia de la L1, la dificultad intrínseca del subsistema de la LE, así como otros factores como las estrategias comunicativas para compensar el déficit en otras habilidades en niveles como el léxico. Esta misma característica explica la diversidad de categorías y taxonomías para su clasificación como una de las problemáticas ya explicadas en párrafos anteriores.

e) Evaluación del error

La evaluación o valoración del error se refiere a la categorización del error en base a su gravedad, la cual depende de criterios como el grado en que afecta la comunicación. El problema radica en la diversidad de criterios utilizados en este caso por los profesores. Un ejemplo claro que retoma Lennon (2008, de Hughes & Lascaratou, 1982; Davies, 1983) es la comparación entre los hablantes nativos de la LE no profesores y los no nativos profesores de la LE. Los primeros tienden a utilizar criterios comunicativos y evaluando el error de manera estricta si éste impide la comunicación y menos estrictos si no la impide. Por otro lado, los profesores tienden a utilizar criterios más formales para evaluar errores que violen normas explícitas de instrucción temprana (tal como la secuencia de tiempos en oraciones condicionales) y mucho más severos en errores de interferencia de la L1.

f) Describir la competencia transitoria

Se ha reconocido que el AE puede proporcionar evidencia negativa respecto a ciertos aspectos del lenguaje que no han sido adquirido por un aprendiz en un momento determinado. No obstante, su alcance no tiene acceso a la competencia transitoria global del aprendiz o de todos los aprendices. En otras palabras, aquellos aprendices que no toman riesgos, que tienen un código restringido y que evitan estructuras con las que se sienten inseguros probablemente tendrán pocos errores, los cuales documentarán de manera inadecuada los déficits de esos aprendices. Por ello, se enfatiza que sería preferible no sólo estudiar los errores de los aprendices sino intentar describir su lenguaje como un todo para así comprender bien su competencia transitoria (Lennon, 2008).

Una vez explicada la metodología del AE así como sus limitaciones es inevitable replantear la utilidad y función de dicho análisis no sólo para conocer los

procesos subyacentes a su ocurrencia sino también para replantear el vínculo y función con otros conceptos y fenómenos involucrados en el aprendizaje de la LE bajo el mismo enfoque psicolingüístico pero con una perspectiva más amplia en donde encontramos conceptos como el de interlengua y otros fenómenos en los que se involucra el error.

3.4 ¿Cómo contribuye el AE a la descripción y comprensión de la interlengua (IL)?

De acuerdo con el AE los errores son considerados producciones idiosincráticas del aprendiz y reflejan parte de su creatividad para construir hipótesis sobre las normas de la LE. Entre los propósitos de la metodología del AE está el de explicar las causas y establecer taxonomías del error y, aun si no existe una única clasificación de los errores, este análisis definitivamente puede, además, contribuir a conocer parcialmente el nivel de apropiación de la lengua que ha logrado el aprendiz, lo que nos lleva a lo que se ha denominado ampliamente como *interlengua o interlenguaje (IL)*.

Así como Corder (1971) utiliza el término de producciones idiosincráticas, del mismo modo atribuye al aprendiz su propia creatividad en el uso de la LE y llama a este conjunto de producciones *dialecto idiosincrático*, un código peculiar personal del aprendiz que describe también el estado intermedio o inacabado y cuyo máximo acercamiento a la LE es el mayor logro de la enseñanza. Esta aproximación constante lo caracteriza también como un *interlenguaje continuum* al incrementar cada vez más la dificultad y complejidad de los mecanismos utilizados por el aprendiz en la reestructuración continua de su aprendizaje. Uno de estos mecanismos es la simplificación, por medio del cual el aprendiz trata de reducir la dificultad de estructuras más complejas.

Selinker (1972), quien crea el término, llama IL al conjunto de diferentes sistemas formales elaborados por los aprendices en el curso del desarrollo lingüístico. Lo que podríamos comparar o asimilar sólo para la comprensión del concepto, con las *gramáticas pivote*, como llamó Piaget a las primeras gramáticas desarrolladas por los niños en la adquisición de su L1, y que revelan un carácter formal de sus primeras producciones.

La IL (Bueno, 1992) ocupa un espacio intermedio entre la lengua materna y la que se está aprendiendo, es inevitable, necesario y relevante por la información que proporciona sobre los procesos del aprendizaje. Representa un sistema que al ser transitorio y dinámico se va acercando poco a poco a la lengua término. De ahí pues la importancia del análisis de las producciones del aprendiz y su posible uso para describir parte del progreso del aprendiz de LE.

Si bien existen distintas teorías sobre el origen de la IL, existe cierto acuerdo en que los errores como resultado de hipótesis y su sistematicidad funcionan como indicadores de su desarrollo. Los aprendices producen formas lingüísticas basadas en hipótesis sobre las normas de la LE y las ponen a prueba ya sea al interactuar con un hablante nativo o con el mismo profesor. Si estas no funcionan, se produce el rechazo de la hipótesis formal que originó la producción y se hacen los cambios necesarios (Bueno, 1992). Con esta dinámica y la retroalimentación correcta, la IL evoluciona cada vez más cerca a la competencia ideal de la LE, así los errores, producto de este mecanismo impulsan y mejoran el aprendizaje. Así pues, al integrar estos procesos al concepto y función de la IL, se puede interpretar que el error forma parte del dialecto que lo conforma y de la misma dinámica que impulsa su evolución y proximidad al dominio de la LE.

Ahora bien, al igual que las teorías sobre el error, Bueno (1992) resume distintas posturas sobre el origen de la IL. Una de ellas parte de principios mentalistas asemejando el aprendizaje de la LE (o bien L2) con el de la L1 junto con la Gramática Universal (GU) la cual plantea que el aprendiz no se limita a lo que escucha y construye oraciones propias de la IL. En cuanto a la Hipótesis del Orden Universal de adquisición, en el cual se estipula que los universales lingüísticos son parte de la estructura profunda, para el aprendiz serán más fáciles aquellos esquemas de la LE que compartan características con los universales lingüísticos. De otro modo, si estos esquemas universales son similares a los de la L1, la IL tenderá a desarrollarse por transferencia de la L1. Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, la teoría chomskyana ha sido sometida a diversas críticas que ponen en duda sus postulados.

Partiendo de otras posibles perspectivas, Corder (1981, en Bueno, 1992) también considera el inicio del desarrollo de la IL en el momento en que el aprendiz cuenta con elementos básicos de gramática. No obstante, también se plantea que la sintaxis está subordinada al significado, por lo tanto el vocabulario tendría mayor utilidad para transmitir o comprender mensajes sin ayuda de la gramática y por ende

mayor relevancia para la IL (Ellis, 1982 en Bueno 1992). Al respecto, Richards (1975) explica:

“El interés en este campo de lingüística y otros relacionados se centra en saber cómo codifica el ser humano las experiencias en unidades de significado a partir de las cuales se construye la base de varios modos de expresión cognitiva, incluyendo el lenguaje” (Richards, 1975, en Bueno, 1992, p.49).

En el mismo análisis del vínculo entre el error y la IL, Baralo (1996) retoma algunos fundamentos de Vygotsky para enfatizar la importancia de la interacción como factor para comprender y explicar el proceso para construir el andamiaje del conocimiento lingüístico. Para Baralo el continuo desarrollo lingüístico es una constante de la interlengua, y un factor de esta continuidad es la interacción del aprendiz en un contexto que lo ayude y lleve a experimentar con input y output significativo. Si bien estas ideas son de orden sociocultural, también se relacionan con los procesos cognitivos que aportan a la identificación y explicación de los errores, y al mismo tiempo al análisis de la IL.

De acuerdo con Vygotsky (1896-1934, en Baralo, 1996) la negociación del significado y la interacción en el desarrollo de la LE son elementos esenciales en la evolución de la IL. Estos estimulan y favorecen la construcción del sistema interlingüístico a través de dos procesos básicos y es en el análisis de estos procesos que se puede identificar diferentes errores:

- a) La necesidad de recibir y procesar un adyuvante (input) comprensible y significativo.
- b) El desafío de estructurar gramaticalmente su producción, el educto (output). En esta parte, los errores serán indicadores de lo que sucede y de la efectividad del input, entre otros factores.

Baralo (1996) cita otra de las teorías que aportan a la comprensión de este proceso y que profundiza un poco más en los mecanismos internos del aprendiz, el modelo de la Competencia Variable (Bialystok, 1982; Ellis, 1988; Tarone, 1983 en Baralo 1996), que explica los procesos por los cuales se desarrolla la IL: El aprendizaje ocurre a través del uso de un continuum entre procesos subconscientes y automáticos y procesos conscientes y analíticos. El que aprende puede activar uno u otro, según lo que necesite por el tipo de discurso que está realizando. Esto podría

explicar la variedad intraindividual que caracteriza la IL. El desarrollo de la interlengua tiene lugar como resultado de la adquisición de nuevas reglas mediante la participación en diferentes tipos de actos comunicativos y de la habilidad para activar uno u otro conocimiento —consciente o subconsciente, controlado o automático— para usarlo en un discurso no planificado. De este modo, la adquisición avanza y se acelera cuando el aprendiente tiene oportunidad de negociar significado en un discurso espontáneo.

Conforme avanzamos en el estudio de la IL y su desarrollo también nos acercamos al estado final, cuando el aprendiz ha alcanzado un conocimiento y competencia comunicativa necesaria o deseada, o ha detenido su aprendizaje por alguna razón. La permeabilidad es una de las características de la IL, conforme hay nuevo input, se van reestructurando los significados, normas y creciendo la competencia lingüística y comunicativa alejándose cada vez más de la influencia de la L1 (Bueno, 1992; Lennon, 2008). Pero puede llegar un momento en que la IL pierda su dinamismo y continuidad y este continuum se detenga. Selinker (1972) explica este hecho a partir de dos posibles razones. La primera es que los aprendices nunca llegan a dominar totalmente la LE, hay un punto en que su aprendizaje se detiene cuando su sistema de reglas contiene reglas distintas de las de la lengua término. A este fenómeno se le conoce como *fossilización*. Esta pausa puede deberse a otras distintas causas, ya sea por un estancamiento o alejamiento de la lengua término (LE) o porque se haya alcanzado un nivel en el que el aprendiz puede comunicarse sin problemas.

Para finalizar, podemos reiterar que el error es una parte necesaria para el desarrollo de la IL, refleja parcialmente las acciones o intentos del aprendiz para utilizar los recursos fonológicos, sintácticos, semánticos y socio-pragmáticos a su alcance para estructurar mensajes o decodificarlos. Estas producciones o idiosincrasias son parte de la IL, el conocimiento lingüístico que parte de un conjunto de significados básicos y que engloba tanto las producciones correctas como incorrectas para aproximarse cada vez más al sistema de la LE. Cada IL es propia del desarrollo lingüístico de cada aprendiz, es decir, existen tantos ILs como aprendices de una LE, y como lo señala Tarone (1977) “es posible que los errores hechos por los aprendices de lenguas no sean errores en absoluto y que desde su propia perspectiva son consistentes con reglas sistemáticas de su propia IL” (1977, en Maicusi & Maicusi 2000).

Por último, el estudio de la IL es un campo muy amplio de investigación en diversos aspectos. Allwright identifica dos tareas de estos estudios: “una es descriptiva, en la búsqueda de las mejores formas de caracterizar el desarrollo de la LE; la otra se ocupa de estudiar los factores responsables de los descubrimientos descriptivos y los procesos por los que tales factores tienen sus efectos” (Allwright, 1984 en Bueno, 1999, p.52). Por su parte, el análisis de los errores afirma el carácter dinámico, progresivo y particular del proceso de aprendizaje de la LE y puede contribuir tanto en la identificación y descripción por medio de las clasificaciones como en el análisis de los procesos que originan las producciones que conforman parte del dialecto idiosincrático (IL).

3.5 Conclusiones

Aunque el AE surgió décadas atrás, sus contribuciones y discusiones en el aspecto psicolingüístico han demostrado ser de utilidad en la apreciación del error como herramienta en la observación y análisis de los mecanismos internos del aprendiz para apropiarse de una LE. Al reconocerse el error no sólo como una parte inevitable sino necesaria en el aprendizaje de una lengua, el AE de Corder es el inicio de una metodología y técnicas para dar cuenta de manera amplia de la descripción, análisis y explicación psicolingüística de las producciones del aprendiz en conjunto.

El enfoque de Corder para definir el error y el procesamiento de la lengua meta está dirigido a su análisis como contribución cognitiva del aprendiz sin perder la relación con el carácter comunicativo y funcional de la lengua. Con este fin, propone términos relevantes como el de competencia transitoria que reflejan características como el dinamismo y evolución del sistema lingüístico del aprendiz.

El AE se diferencia de otras teorías en cuanto que su objeto de análisis lingüístico y psicolingüístico de las producciones reales del aprendiz tomando en cuenta otros factores como el contexto y especificidades del aprendiz. Destaca el hecho de utilizar datos reales ya que implica información útil para la práctica diaria del profesor y para reforzar el vínculo entre la investigación del aprendizaje y la lingüística. Así, los resultados permiten abordar, por ejemplo, el caso frecuente en que el aprendiz no activa el conocimiento lingüístico *ya aprendido* para aplicar una norma en alguna de sus producciones. Otra característica es que la interferencia de la L1 se considera sólo una de las causas de los errores. El análisis incluye aquellos errores sistemáticos

producto de otros procesos que no involucran la L1 como los intralingüísticos y de desarrollo.

Por otro lado, las críticas al AE se enfocan sobre todo a los aspectos metodológicos en las distintas etapas del análisis entre las cuales figuran las problemáticas de interpretación, diferenciación error-falta, criterios de clasificación, especulaciones en la explicación, entre otras. Empero, una limitante que merece mayor atención es la falta de alcance para detectar aquellas estructuras complejas que el aprendiz evade por medio de estrategias como la perífrasis. Este es uno de los argumentos para refutar la intención de Corder de abarcar globalmente los procesos de adquisición o bien de la competencia transitoria sólo por medio del AE. Sin embargo, mientras estas producciones no se materialicen, el AE mantiene uno de sus principios que es el de analizar sólo los datos existentes.

Otra de las observaciones con repercusiones en diversos estudios del error es la confusión entre las etapas de descripción y explicación. Esta situación se debe principalmente a las distintas clasificaciones y considerarlas producto únicamente de la descripción. Sin embargo, la clasificación puede ser resultado tanto de la descripción como de la explicación de sus causas. Esta confusión ha causado una mezcla de categorías y peor aún de niveles de análisis, por lo que es necesario abordar por separado la clasificación de cada nivel de análisis, una por la descripción considerando el producto final y la otra que se lleva a cabo posteriormente a establecer la explicación de las causas del error, es decir, de su origen.

Respecto a la contribución del AE a la interpretación de la IL, las similitudes entre las producciones idiosincráticas del aprendiz y el código personal intermedio de cada aprendiz en particular permiten apreciar la importancia de los errores para la IL y viceversa. Algunas de las características cruciales que el AE toma en cuenta y que coinciden con las propiedades de la IL es la sistematicidad de los errores, que son el resultado de la creatividad del aprendiz para construir hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y constituyen una continua reestructuración de su aprendizaje.

El propósito de mayor utilidad del AE en este trabajo es proporcionar al profesor las herramientas teórico-metodológicas para una reconceptualización, identificación y aprovechamiento del error como herramienta del aprendizaje de lenguas. El error como parte de la competencia transitoria del aprendiz y del mismo dinamismo que impulsa su evolución puede contribuir en la descripción del estado de la IL en un

momento dado del aprendizaje por medio de la identificación, descripción y clasificación de los errores así como en la explicación de algunos de los factores y mecanismos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la LE.

Entre los fenómenos que resaltan en relación con la IL y el error está el de fosilización. El dialecto idiosincrático se caracteriza por la continuidad en la reestructuración de significados y normas cada vez más lejos de la L1 para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa en la lengua meta. Sucede, sin embargo, que este desarrollo se detenga y se refleje con producciones idiosincráticas que permanecen en la IL. Al respecto, podemos recurrir a Baralo cuando subraya la importancia de la interacción del aprendiz con input y output significativo que brinda el contexto y que es necesario para la continuidad del desarrollo lingüístico.

En conclusión sobre este apartado, aun con las deficiencias mencionadas, el AE es una valiosa herramienta para una comprensión y tolerancia al error, su procesamiento y particularidades en relación con los procesos de aprendizaje. Por supuesto, la información o respuesta a las interrogantes deben aplicarse en las prácticas didácticas para el tratamiento del error, por ejemplo qué errores corregir o cuándo y cómo actuar ante estas producciones, etc.

Capítulo 4. Taxonomías del error

En primer lugar, es necesario señalar que las taxonomías presentadas en este apartado se refieren únicamente a lo que en el Capítulo 1 se denominó *error* diferenciándose del concepto de *falta* o, según otras traducciones, *desliz*. Nos referimos a lo que en general se plantea como la forma gramaticalmente incorrecta o las violaciones del código de una lengua cometidas por un aprendiz por diversas causas:

“Un error es una clara señal de que el aprendiz no domina aún el código de la lengua meta [...] si un error indica conocimiento incorrecto de la gramática de la L2, debemos definir el error como algo que surge como resultado del aprendizaje de la L2, por lo que no se presentarán en las producciones del hablante nativo de la lengua meta” (Bell, 1981 en Bueno, 1992, p .54)³.

En esta sección continuamos con la compilación de algunas de las taxonomías de los errores tratando de abarcar las principales de ellas y con énfasis en aquellas con mayor aceptación y utilidad. Se ha hablado ya de la amplia variedad de criterios de diferentes autores e incluso como Porquier (1977, en Akouaou & Bouzekri, 2011) señaló, por cada análisis de errores es necesaria una clasificación apropiada. Sin embargo, algunas clasificaciones han tenido mayor aceptación o uso. Entre las taxonomías que sobresalen está la de Dulay, Burt y Krashen (1982) en donde reconocen cuatro categorías o la de Richards (1970).

Asimismo, tal como se explicó en el capítulo anterior, el reconocimiento de la variedad de taxonomías puede obedecer a la descripción del error como producto final, es decir, a sus características externas; o bien, a la explicación de su origen, profundizando un poco más en las teorías que las respaldan. Incluso, también incide la relevancia por las demandas de un enfoque didáctico en particular, el cual por ejemplo, podría ser el efecto o consecuencias que ciertos errores tengan en la comunicación. Teniendo en cuenta estos mismos niveles de análisis, se presentarán primero las taxonomías que obedecen a la descripción de los errores y posteriormente aquellas resultado de su explicación. Del mismo modo, para cada una se presentan algunos ejemplos en francés, los cuales provienen tanto del desempeño real de aprendices como de la experiencia de profesores y fuentes bibliográficas.

³ Traducción de López Díaz Cinthya Paola.

4.1 Taxonomías de Descripción del Error

Las siguientes dos taxonomías son resultado del análisis de los errores a nivel de descripción, es decir, solo se toma en cuenta el producto y características de la estructura superficial de la producción idiosincrática del aprendiz.

4.1.1 Taxonomía de Categoría Lingüística

Esta categoría toma como principal referencia el nivel lingüístico (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, etc.) o el constituyente lingüístico que sea afectado por el error. Los constituyentes son las unidades que comprende cada nivel. Si se habla del nivel morfológico por ejemplo, un constituyente sería el morfema de número; si se trata del nivel semántico el constituyente puede ser un adjetivo (Politzar & Ramírez, 1973; Burt & Kiparsky, 1972, en Akouaou & Bouzekri, 2011). Existe, como se explicó en las dificultades del AE, la posibilidad de que un solo constituyente represente un error que abarque dos niveles, como el morfológico y el sintáctico, o el fonológico y el léxico, estos casos se observan en los ejemplos de la Tabla 4.

Tabla 4: Ejemplos de las categorías de la Taxonomía de Categoría Lingüística (FLE)

Producción idiosincrática	Producción Reconstruida	Categoría Lingüística	Descripción
<i>Les /Le/ chien est rentré hier soir.</i>	<i>Le / Ø/ chien est rentré hier soir.</i>	Fonológico	Pronunciación del fonema /e/ en lugar del fonema / Ø / para el artículo determinado singular <i>le</i> .
<i>Je vous écris ce lettre.</i>	<i>Je vous écris cette lettre.</i>	Morfológico	Falta del morfema -(t)e que indica género femenino de <i>lettre</i> en lugar de <i>ce</i> que indica género masculino.
<i>Ma femme m'a laissé.</i>	<i>Ma femme m'a quitté.</i>	Semántico	Uso del verbo <i>laisser</i> que significa colocar algo en un lugar, en lugar del verbo <i>quitter</i> que significa abandonar o dejar a alguien.
<i>Est-ce que as-tu un nouveau portable?</i>	<i>Est-ce que tu as un nouveau portable?</i> <i>As-tu un nouveau portable?</i>	Sintáctico	Doble indicación de la interrogación con la locución est-ce que... y la inversión verbo - sujeto As- tu...

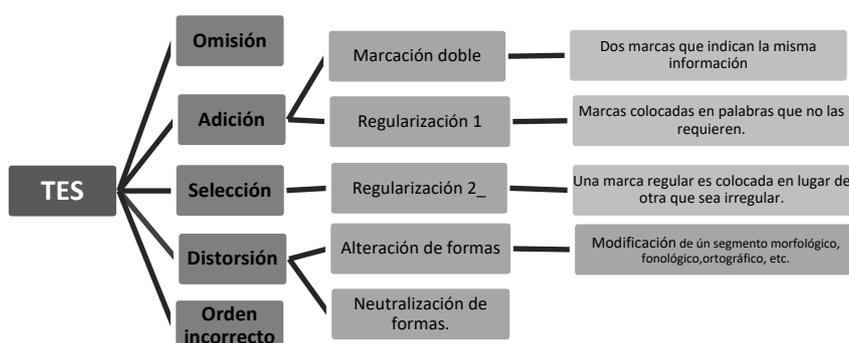
Fuente: Elaboración propia

No es casualidad que esta taxonomía sea la primera en el apartado, ya que resulta el primer paso para identificar el error. Describir los errores del aprendiz a partir de estas categorías puede contribuir en cierta medida a identificar las áreas en que presenta dificultades o bien elegir las áreas a reforzar al planear o a lo largo de la enseñanza. Al mismo tiempo, y como se observa más adelante, la TCL es un complemento para las demás taxonomías de descripción y explicación.

4.1.2 Taxonomía de Estrategia Superficial

Se denomina así por enfocarse en las alteraciones que el aprendiz de LE hace a las estructuras superficiales, tomando como referencia la teoría chomskyana para esta denominación. Esta taxonomía ha sido construida y enriquecida por más de un autor, entre ellos Corder (1971) y Ellis (2003). Se considera una clasificación bastante útil para identificar y describir los errores cuyas categorías se reconocen como las operaciones que realizan los aprendices. Entre estas operaciones se establecen principalmente las de omisión, adición, selección, distorsión de palabras y orden incorrecto de palabras, algunas categorías presentan subcategorías en función de las distintas formas en que se dé el error y cada una se puede dar en los distintos niveles lingüísticos (omisión en el aspecto morfológico, adición de fonemas, etc.). La Figura 12 sintetiza las principales categorías.

Figura 12: Taxonomía de Estrategia Superficial



Fuente: Elaborado con información de Akouaou & Bouzekri (2011)

Aunque esta taxonomía se guía por las características externas, el resultado final refleja procesos involucrados en su origen. Los errores o elementos alterados obedecen a procesos específicos sistemáticos, es decir, aparecen de forma frecuente

y debido a determinados procesos internos que lleva a cabo el aprendiz. Estas producciones resultan una fuente significativa para la investigación psicolingüística y un punto de partida para descubrir y abordar los ya mencionados procesos subyacentes a las producciones idiosincráticas del aprendiz. En la Tabla 5 se explican algunos ejemplos que reflejan cada categoría.

Tabla 5: Ejemplos de las categorías de la TES (FLE)

Producción idiosincrática/Error	Producción Reconstruida	Estrategia Superficial	Descripción
<i>Les étudiants du lycée aiment manger __ pain le matin.</i>	<i>Les étudiants du lycée aiment manger du pain le matin.</i>	Omisión	Omisión del artículo partitivo du para sustantivos masculinos.
<i>Aux étudiants du Lice aiment manger...</i>	<i>Les étudiants du Lycée aiment manger...</i>	Adición	Adición de la preposición a al artículo determinado les (A+les= Aux).
<i>A des élèves du lycée les plaît manger...</i>	<i>Les étudiants du Lycée aiment manger...</i>	Selección	Elección del verbo plaître en lugar del verbo aimer
<i>Aux étudiants du Lice aiment manger pain.</i>	<i>Les étudiants du Lycée aiment manger ...</i>	Distorsión	Modificación de la palabra lycée por lice .

Fuente: Elaborado con información de Tine (2017)

4.2 Taxonomías de Explicación del Error

Las taxonomías resultado de la explicación de las causas psicolingüísticas de los errores implican un mayor análisis en los mecanismos internos del aprendiz para desarrollar su competencia lingüística y/o comunicativa en la lengua meta. Se toman en cuenta las características del error y de los diversos factores que intervienen a nivel cognitivo. Por esta misma razón, se debe señalar que habrá errores cuya explicación difiera de una taxonomía a otra y la conclusión dependerá de los intereses y objetivos del análisis.

4.2.1 Taxonomía de la Sistemática de los Errores

Esta taxonomía se basa en una de las principales características de los errores, la sistematicidad de su ocurrencia. Sustentada por Corder (1973, en Bueno G. 1992), la clasificación merece ser mencionada ya que una de las principales razones para el estudio de los errores es descubrir su sistematicidad y pueda ser así una herramienta más en la comprensión de los procesos de aprendizaje. La taxonomía comprende cuatro categorías y la Tabla 6 muestra un ejemplo de cada una de ellas:

- Los Errores Pre-sistemáticos: Suceden en los primeros etapas de aprendizaje y se deben a que el aprendiz desconoce las particularidades del sistema lingüístico de la LE.
- Los Errores Sistemáticos: Ocurren con regularidad y se presentan cuando el aprendiz ha descubierto alguna regla pero no la utiliza de manera correcta.
- Los Errores Post-sistemáticos: El aprendiz aplica una regla correctamente pero no de manera regular, puede corregirse así mismo, conoce la regla y la puede enunciar. El caso de la “s” en la tercera persona del singular de inglés es uno de los ejemplos más comunes.
- Los Errores Impredecibles: Son casos en que el profesor no puede predecirlos o suceden en casos específicos.

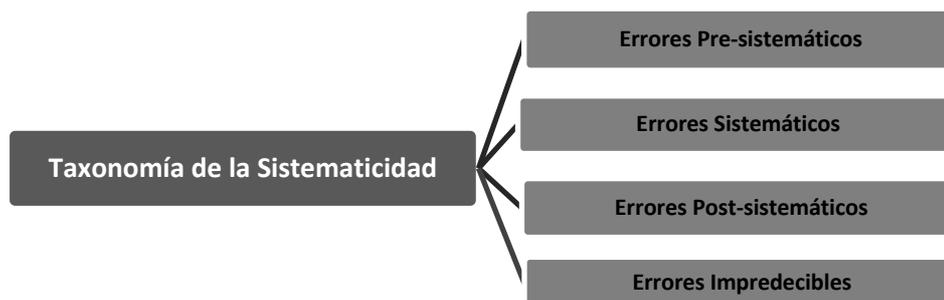
Tabla 6: Ejemplos de Taxonomía de la Sistemática (FLE)

Tipo de Error	Producción Idiosincrática	Producción Reconstruida	Descripción
Pre-sistemáticos	<i>Julie aime faire du yoga par le matin.</i>	<i>Julie aime faire du yoga le matin.</i>	Influencia de la L1 (español) para construir frases preposicionales cuyas normas aún no se conocen.
Sistemáticos	<i>Je vais a Espagne le prochain mois.</i>	<i>Je vais en Espagne le prochain mois.</i>	Uso de la preposición a para indicar todos los destinos cuando aún no se domina la norma en el uso de preposiciones.
Post-sistemáticos	<i>Ma professeure m'a enseigné à bien écrire.</i>	<i>Ma professeure m'a appris à bien écrire.</i>	La alternancia entre verbos como enseigner y apprendre puede presentarse aun conociendo la norma del uso correcto
Impredecibles	<i>Je ne suis pas convaincu de des idées.</i>	<i>Je ne suis pas convaincu de ses idées.</i>	Confusión de preposiciones con pronombres o adjetivos puede deberse a distintas razones.

Fuente: Elaboración propia con información de Tine & González de U. (2017)

Del mismo modo que en otras taxonomías, dentro de estas cuatro categorías puede haber subdivisiones tomando en cuenta el nivel lingüístico o bien, se pueden complementar con la taxonomía de la Estrategia Superficial que indique el tipo de operaciones realizadas a las oraciones idiosincráticas del aprendiz. La Figura 13 muestra las categorías de esta taxonomía.

Figura 13: Taxonomía de la Sistemática de los Errores



Fuente: Elaborado con información de Akouaou & Bouzekri (2011)

4.2.2 Taxonomía Comparativa

La principal característica de la Taxonomía Comparativa (TC) es la comparación de similitudes y diferencias entre los errores de adquisición (L1) y de aprendizaje (LE), dicho de otra forma, entre los errores de aprendices de una LE con los errores de los que adquieren esta misma lengua como lengua materna o L1. Bajo este criterio se establecen tres categorías, el error interlingual, el intralingual y el ambiguo que puede presentar características de los dos anteriores o de ninguno (Richards, 1970; Johnson, 2008; Akouaou & Bouzekri, 2011).

Entre las bases de la TC está la hipótesis de que si los errores cometidos en ambas situaciones son similares y en una cantidad significativa, quiere decir que en ambas situaciones se producen los mismos procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, los estudios realizados y sus resultados sobre la adquisición de L1 es igualmente útil en el aprendizaje de una LE. Esta hipótesis coincide con los principios chomskyanos en cuanto que el aprendizaje lingüístico se construye por estructuraciones sucesivas de acuerdo a modalidades idénticas sin importar la L1. A pesar de que esta hipótesis ha sido puesta en duda por diversas investigaciones

dadas las diferencias en la recopilación de información, no ha sido descartada del todo.

El impulsor de clasificación comparativa fue Jack Richards (1970) quien identifica tres tipos de errores: El error interlingual y el intralingual que a la vez se subdivide en intralingual y de desarrollo. Otros autores como Dulay y Burt (1974) coinciden en el reconocimiento de los interlinguales, de desarrollo y los ambiguos. Los errores interlinguales se describen como aquellos que son resultado de la influencia de la L1. Para ello, Richards (1970) menciona que conocer la lengua materna de los aprendices puede ayudar a identificar los casos donde las características de una lengua se mezclan con las de otra.

Estos errores son los equivalentes a los considerados por la Teoría del Contraste con la diferencia de que son abordados una vez que están presentes en las producciones del aprendiz y no antes. Akouaou & Bouzekri (2011) los describen como las estructuras de la LE erróneas equivalentes semánticamente a las estructuras de la L1 y se deben a la influencia de ésta. Los mismo autores señalan también el sentido neutral del término *interlingua* a diferencia de los términos *transferencia* o *interferencia* que crean prejuicios sobre el origen y explicación de los errores. La Tabla 7 contiene algunos ejemplos de errores interlinguales en francés como LE.

Tabla 7: Ejemplos de Errores Interlinguales de la TC (FLE)

Producción idiosincrática/Error	Producción Reconstruida	Explicación
<i>Elle a obtenu convaincre tout le monde de la véracité de ses idées.</i>	<i>Elle a réussi á convaincre tout le monde de la véracité de ses idées.</i>	Se observa la influencia del español (L1) para expresar el significado de lograr o conseguir en francés: réussir.
<i>Je reste dans la maison de mon ami.</i>	Je reste chez mon ami.	La frase adverbial de lugar que se indica con chez y de posesión concuerda con la traducción de cada constituyente en español: Dans la maison de: En la casa de...
<i>A des* élèves du lycée les plaît manger.</i>	<i>Les étudiants du lycée aiment manger...</i>	Una parte de la influencia del español (L1) es el uso del verbo plaire en lugar de aimer pensando en la estructura en español: Les gusta comer...

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, Richards enfoca su interés en aquellos errores producto de la propia estructura de la lengua meta, o en la manera en que se enseña la LE, a estos errores los llama intralinguales, ya que provienen del seno de la propia lengua meta. A algunos de estos errores también los llama “de desarrollo” y a ambos los define de la siguiente forma:

“...aquellos que más que reflejar la incapacidad del aprendiz para separar dos lenguas diferentes, reflejan su capacidad en una etapa en particular y muestran además características propias de la adquisición del lenguaje. Su origen tiene lugar dentro de la misma estructura de la L2 y en las estrategias por medio de las cuales la lengua se enseña y adquiere” (Richards, 1970, p. 3).

A partir de la comparación de errores de aprendices de inglés como L2 con lenguas maternas diferentes Richards (1970) descubre la sistematicidad entre ellos y explica que dichos errores son persistentes y se pueden presentar en cualquier grupo de aprendices. Así pues, no son causados por limitaciones de memoria, fatiga, u otros factores de esta naturaleza si no que pueden ser indicadores de la competencia gramatical que el aprendiz ha alcanzado. A partir de la definición anterior y otras aportaciones, podemos resumir las características del error intralingual en algunos puntos (Johnson, 2008):

- a) Se atribuyen a la misma lengua meta, autónomos de la lengua materna (o L1).
- b) Son similares a aquellos errores cometidos por los niños que adquieren su L1, se pueden presentar en niños aprendiendo la L2 como lengua materna o en niños sordos al aprender a escribir su lengua materna.
- c) Son errores comunes encontrar entre aprendices cuyas lenguas maternas son diferentes.
- d) Son sistemáticos y persistentes.
- e) Reflejan la competencia de los aprendices en una etapa en particular e ilustran algunas de las características generales de la adquisición del lenguaje.

Tomando en cuenta las características anteriores, es posible presentar una primera clasificación del error intralingual la cual fue ampliada y apoyada por otros autores como Selinker (1972) y Corder (1967). En este sentido, los errores intralinguales reflejan las características generales del aprendizaje de reglas tales como la generalización incorrecta, el desconocimiento de restricciones de las reglas o su aplicación incompleta y la dificultad para aprender las condiciones bajo las cuales

las reglas aplican. Los errores de desarrollo reflejan el intento del aprendiz para construir hipótesis sobre la lengua meta a partir de su experiencia limitada sobre el sistema dentro de la clase o del libro de texto.

Aunque Richards enfoca esta clasificación en el inglés como lengua meta, la misma clasificación ha sido ampliamente aceptada en el análisis de errores de otras lenguas término, la Tabla 8 explica esta clasificación con ejemplos en francés como LE.

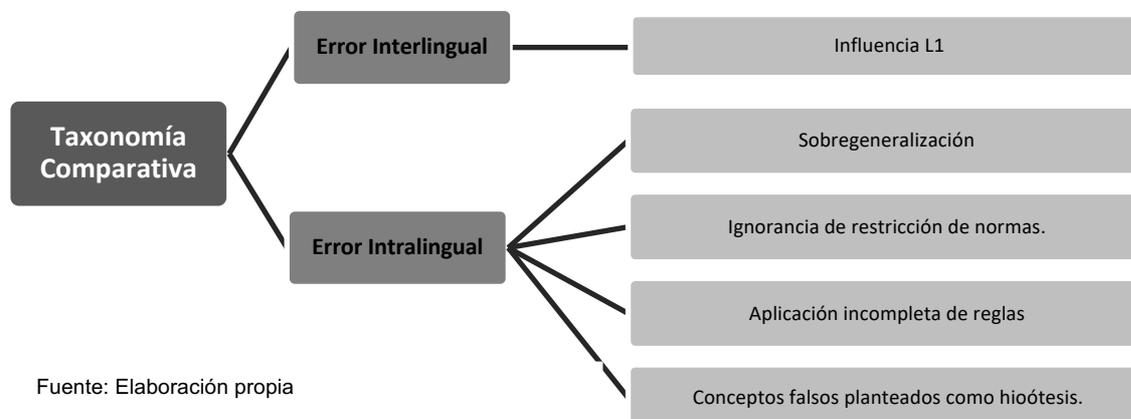
Tabla 8: Clasificación del Error Intralingual (FLE)

Categoría	Definición	Ejemplo:	Explicación
1. Sobregeneralización	El aprendiz crea una estructura que se aparta de la norma, con base en su experiencia de otras estructuras de la lengua meta” (p.174)	<i>Ma fille adore les chevals.</i>	El aprendiz aplica la regla del plural agregando –s a un sustantivo cuya forma plural es irregular : Chevaux <i>Ma fille adore les chevals.</i>
2. Ignorancia de restricciones de la norma.	El aprendiz desconoce las restricciones de las estructuras existentes.	<i>Il y a beaucoup des fleurs dans mon jardin.</i>	El aprendiz desconoce la restricción de la concordancia entre el artículo indeterminado y el número de un sustantivo después de un cuantificador como: <i>- Il y a beaucoup de fleurs dans mon jardin.</i>
3. Aplicación incompleta de reglas.	El aprendiz produce estructuras cuya desviación con respecto a la norma representa el grado de desarrollo de la reglas requeridas para producir enunciados aceptables” (p. 177)	<i>Je m’ai cassé la jambe en tombant de cheval.</i>	El aprendiz no aplica completamente la regla para el uso del passé composé con verbos pronominales. Utiliza el auxiliar avoir en lugar de être: <i>- Je me suis cassé la jambe en tombant de cheval.</i>
4. Conceptos falsos planteados como hipótesis.	El aprendiz no comprende correctamente las distinciones en la lengua meta” (p. 178)	<i>C’est le film que je t’ai parlé.</i>	El aprendiz no domina el uso de pronombres relativos como: qui, que, dont: <i>- C’est le film dont je t’ai parlé.</i>

Fuente: Adaptado de Johnson (2008)

Hasta este punto, los tipos de errores reconocidos por la TC se clasifican como lo indica la Figura 14.

Figura 14: Taxonomía Comparativa



Más adelante, Richards (1970) divide los errores intralinguales de los de desarrollo como resultado de uno de sus análisis en aprendices de inglés con diferentes lenguas maternas. Este consistió en la exploración de las estrategias de enseñanza convencionales, esta aportación, además de clasificar los errores, permite identificar los procedimientos que implican las estrategias del aprendiz para adquirir una LE. Si bien ha habido diferentes interpretaciones sobre esta subdivisión de los errores intralinguales con los de desarrollo, algunas de las características que comparten es su sistematicidad, la similitud con los errores de adquisición de una L1 y la autonomía que guardan respecto a la ésta última. Las diferencias entre estas categorías son muy sutiles sin embargo la Tabla 9 intenta definir las diferencias entre estos dos términos.

Tabla 9: Diferencias entre el Error Intralingual y el Error de Desarrollo

Intralingual	De Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> •Características generales del aprendizaje •Sobregeneralización •Ignorancia de reglas de restricción •Aplicación incorrecta, incompleta de las reglas 	<ul style="list-style-type: none"> •Estrategias de enseñanza que provocan errores •Hipótesis sobre la LE a partir del conocimiento y experiencia limitada sobre el sistema.

Fuente: Elaboración propia

Aunque uno de los rasgos que divide a los errores intralinguales de los interlinguales es la intervención de la L1, no todos los errores caben en estas dos categorías. Dulay & Burt (1973) definen otra categoría como errores ambiguos o únicos y se refieren a aquellos cuyo origen es difícil explicar. Akouaou (s.f.) entre otros lingüistas, explica que una de las razones es el carácter limitado y dogmático de la equivalencia Influencia L1 = transferencia o interferencia. Esto quiere decir que el recurrir a la L1 no se da de manera automática ni necesaria. No se trata de una transferencia de hábitos tal como están estructurados en la L1. Ésta puede mezclarse con otros elementos de la LE y generar así los errores llamados *ambiguos*, que por su misma naturaleza única, se vuelven punto de interés para la investigación ya que pueden representar procesos específicos y estrategias de apropiación de la LE.

En la revisión bibliográfica se encontró una reflexión de Abbot (1983, en Bueno, 1992), que involucra estos errores ambiguos. Esta intervención plantea que tanto los procedimientos de la Teoría de la Interferencia externa (AC) como la interna (error intralingual) funcionan de manera similar y sería posible y recomendable establecer una fusión de estos procedimientos para un análisis contrastivo interno con el fin de usarse en ejercicios predictivos o en alguna fase del AE. Posiblemente una combinación como ésta podría ayudar a indagar un poco más en este tipo de errores, dada la participación de ambas formas de análisis.

Por su parte, con el mismo interés en los errores de desarrollo, los lingüistas Dulay y Burt (1973) dieron inicio a una alternativa al AC, llamada teoría de la *Construcción Creativa*. Al igual que Richards, su objetivo eran los errores producidos por el propio desarrollo del aprendiz, señalando a este último como el origen de dichos errores al intentar poner en práctica las reglas de formación de estructuras que ha aprendido, es decir el mismo aprendiz crea estas formas incorrectas. Pese a la dificultad que esta clasificación, representó un cambio importante en las teorías hasta entonces dominantes. En la Tabla 10 se presentan algunos posibles ejemplos de errores de transferencia y de desarrollo.

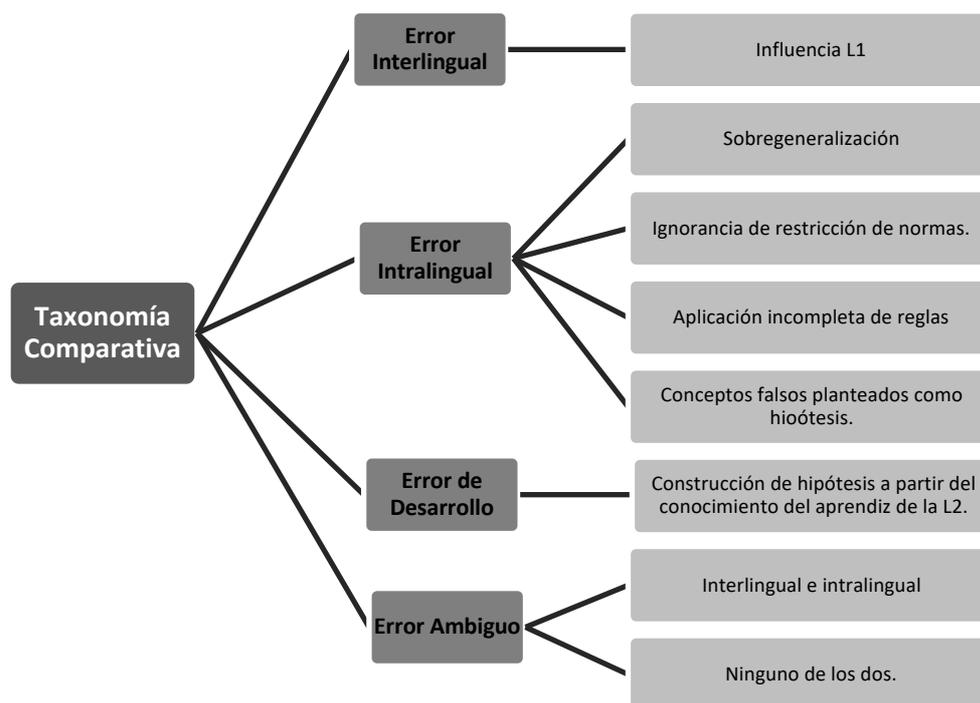
Tabla 10: Ejemplos de Errores de Transferencia y de Desarrollo (FLE)

Tipo de Error	Ejemplo	Producción reconstruida	Explicación
Interferencia	<i>Cette probleme que t'empêche de dormir.</i>	<i>Cette problème qui t'empêche de dormir.</i>	Tanto el pronombre relativo que y el verbo empêche reflejan la similitud con la forma de expresarse en español. La alternativa correcta sería qui y empêche .
De Desarrollo	<i>C'est le libre qui j'avais besoin.</i>	<i>C'est le libre dont j'avais besoin.</i>	El pronombre dont no tiene un completo equivalente español. El problema de usarlo también se presenta en hablantes nativos o por niños.

Fuente: Elaborado con información de Tine & González de U. (2017)

La Taxonomía Comparativa ofrece al profesor una perspectiva bastante amplia sobre el papel del error y las distintas herramientas para su análisis. En primer lugar, la terminología para cada categoría permite evitar prejuicios sobre la influencia de la L1 e incluso su posible aprovechamiento para comprender las diferencias con la LE. En segundo lugar, permite conocer los procesos del aprendiz y su complejidad a través de los errores intralinguales para redirigir las estrategias didácticas e impulsar la construcción de hipótesis. De igual forma, identificar la sistematicidad de ciertos errores puede ayudar a establecer qué errores toman más tiempo de corregir y así establecer los criterios adecuados. Para terminar, la Figura 15 integra las modificaciones y subdivisiones de la Taxonomía Comparativa de la siguiente manera:

Figura 15: Taxonomía Comparativa Final



Fuente: Elaborado con información de Richards ,(1970) & Johnson (2008)

Para finalizar con la TC, a través del análisis del trabajo de Richards (1970) y Dulay & Burt (1974), Johnson (2008) resume sus hallazgos en los siguientes puntos:

- La mayoría de los errores son de desarrollo, no resultado de la transferencia.
- Tanto los niños como los adultos siguen una secuencia en la adquisición de los elementos gramaticales en la LE; lo que podría denominarse un programa de estudios interno.
- Esta secuencia es universal, puesto que ocurre independientemente de cuál sea la L1 del aprendiz.

Por otro lado, Johnson (2008) también retoma algunas de las críticas a esta teoría. Entre ellas, la validez de sus resultados y el hecho de recurrir tanto a la generalización como el uso del término *universal* a pesar del alcance limitado tanto en número de aprendices, de niveles lingüísticos y sus constituyentes.

4.3 La Taxonomía de Efecto Comunicativo

A diferencia de la Taxonomía de Estructura Superficial y la Taxonomía Comparativa que se basan en los rasgos observables de los errores para su análisis, esta taxonomía se apoya en la repercusión que tienen los errores en la comunicación de la cual se distinguen dos tipos, el error global y el error local.

Burt & Kiparsky (1972, en Bueno G., 1992) realizaron los primeros trabajos de donde surgieron estas categorías. En su artículo *“Error Analysis in the EFL classroom”*, Burt (1974) aborda el análisis de errores desde una perspectiva alternativa a la categorización lingüística, no busca descubrir las causas de los errores, sino el efecto en el interlocutor. En este análisis, Burt toma en cuenta el punto de vista del interlocutor o lector y la pregunta planteada es ¿qué tipo de errores causan que el interlocutor o lector no comprenda el mensaje emitido por el aprendiz? En este caso, la fuente para evaluar la comprensibilidad de las locuciones de aprendices de inglés como LE de todo el mundo fueron los juicios de hablantes de Inglés nativos, de donde se sugieren criterios lingüísticos para determinar la importancia comunicativa de estos errores.

El efecto de los errores del habla del aprendiz puede variar, puede haber varios errores en un mensaje pero es aun comprensible para el interlocutor, o puede haber un solo error que cause una mala interpretación. En la Tabla 11 se muestra dos de los ejemplos tomados por Burt en inglés y su explicación.

Tabla 11: Ejemplos de Error Local y Error Global en Inglés (LE)

Tipo de Error	Ejemplo	Producción reconstruida	Explicación
Local	<p><i>“I trying for drive more slow”.</i></p> <p>(Yo tratando para manejar más despacio)</p>	<p><i>I’m trying to drive more slowly.</i></p> <p>(Estoy tratando de manejar más despacio)</p>	Los cuatro errores no afectan la comprensión del receptor de lo que el hablante quiere decir. Puede ser Inglés “cortado” pero el mensaje aún se entiende.
Global	<p><i>“Does your mother worry you when you drink?”</i></p> <p>(¿Te preocupa tu mama cuando tomas?)</p>	<p><i>Do you worry your mother when you drink?”</i></p> <p>(¿Se preocupa tu mama cuando tomas?)</p>	La pregunta puede causar confusión en el receptor sobre el tipo de pregunta que se le hace , en lugar de la pregunta intencionada.

Fuente: Elaborado con información de Burt (1974, p 3)

De acuerdo con Burt (1974) los errores locales como los globales pueden ser causados frecuentemente por la falta de atención en áreas exclusivamente lingüísticas o paralingüísticas pero también pueden ser originados debido a la formación de los profesores, a los materiales didácticos o a las teorías pedagógicas. El trabajo de Burt consistió en analizar oraciones de aprendices de inglés adultos y estudiantes extranjeros, tomadas de grabaciones de conversaciones espontáneas, composiciones escritas y cartas tomadas por voluntarios de corporaciones de paz y profesores de Inglés como LE. Se seleccionaron 300 estructuras gramaticales que contuvieran dos o más errores y fueron juzgadas por hablantes nativos de la lengua meta (inglés) conforme cada error era corregido, uno a la vez o varios al mismo tiempo. A partir de este análisis se estableció una distinción clara entre los errores globales y los locales. Los errores Globales son “los errores que entorpecen la comunicación significativamente, (...) aquellos que afectan la organización global de la oración” (Burt, 1974, p.6). Asimismo, otra de las conclusiones fue que los errores globales más sistemáticos corresponden esencialmente a la sintaxis en donde sobresalen aspectos como:

- Orden incorrecto de palabras.
- Uso incorrecto de conectores: omisión o colocación incorrecta.
- Sobregeneralización de reglas sintácticas para excepciones: falta de observación de restricciones *selectivas* en ciertos artículos de léxico.

“We amused that movie very much” → That movie amused us very much.
 (“Divertimos mucho esa película”) → (Esa película nos divirtió mucho)

A continuación, la Tabla 12 presenta ejemplos de producciones en francés LE con errores que corresponden a los aspectos anteriores.

Tabla 12: Ejemplos de Errores Globales en Francés (FLE)

Aspecto	Ejemplo de producción	Producción reconstruida	Explicación
Semántico y sintáctico	<i>Comment tu es venu?</i>	<i>Pour quoi tu es venu?</i>	La interferencia de la L1 (español) causa el uso de comment para preguntar el <i>por qué</i> en lugar de pour quoi, lo que puede causar una respuesta distinta a la esperada.
Uso de conectores y tiempos verbales	<i>Même s'il avait le temps, il n'avait pas venu.</i>	<i>Même s'il avait du temps, il ne serait pas venu.</i>	El uso de conectores y la concordancia con el tiempo en ambas cláusulas dificulta la comprensión de la idea.

Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, los errores locales son los que afectan elementos de forma individual (constituyentes) en una oración y normalmente no dificultan la comunicación significativamente. Corresponden principalmente a la morfología, léxico y fonética tales como errores de inflexión en sustantivo y verbo, artículos, auxiliares y formación de cuantificadores. Dado que están limitados a un sólo elemento de la oración, se denominan errores locales (Burt, 1974). De la misma manera, la Tabla 13 contiene ejemplos de esta categoría en francés como LE.

Tabla 13: Ejemplos de Errores Locales en Francés (FLE)

Aspecto gramatical	Ejemplo de producción	Producción reconstruida	Explicación
Sintáctico	<i>J'ai fermé la fenêtre de peur qu'il _____ pleuve.</i>	<i>J'ai fermé la fenêtre de peur qu'il ne pleuve.</i>	Aun si el uso de ne es obligatorio en este tipo de estructura el omitirla no afecta la comprensión del mensaje.
Semántico	<i>N'allez pas près de ce chien. Il peut être dangereux.</i>	<i>Ne t'approche pas à ce chien. Il peut être dangereux.</i>	El aprendiz utiliza otra frase con el verbo aller pero la oración no pierde el sentido original

Fuente: Elaboración propia

En resumen, los errores globales provocan que el receptor o lector mal interprete el mensaje del locutor o escritor, mientras que los errores locales raramente afectan la comunicación de un mensaje verbal. Esta caracterización se extiende también a la clasificación de errores en términos de los que suenan más raros que otros para un oyente o lector. Por ejemplo, al comparar las siguientes oraciones erróneas en inglés:

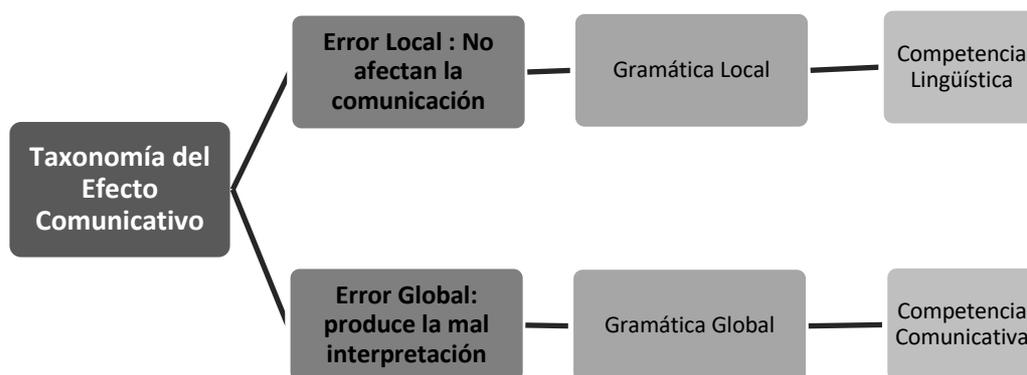
Why like we each other? con Why we like each other?
(Por qué gustamos nosotros?) (Por qué nosotros gustamos?)

Aunque las dos resultan comprensibles para los hablantes nativos la primera versión resulta más rara que la segunda. Esta apreciación se debe a que la primera viola el típico orden en inglés de sujeto-verbo-objeto (SVO), mientras que la segunda, no; y existe un especial esfuerzo de los hablantes por mantener este orden. Igualmente, los niños que aprenden inglés como L1 o L2 cometen errores como los del segundo ejemplo (con el orden SVO el DO es omitido) pero errores del primer tipo donde el verbo es invertido, son muy raros.

Otros comentarios hacia esta teoría es la acción recíproca entre error y comunicación. Si bien, la determinación de errores por niveles lingüísticos no es tan significativa para el propósito comunicativo, si se da una doble acción entre el nivel lingüístico y el comunicativo. La necesidad de comunicación de un aprendiz lo lleva a cometer errores (locales o globales) y estos errores llevan consigo efectos sobre la misma comunicación. Porquier (1977, en Akouaou, s.f.) también contribuye a las observaciones sobre la relatividad de los errores y precisa que la incidencia de un error depende sobre todo de la comunicación oral y de factores extralingüísticos como la entonación, gestos, etc.

Como consecuencia de esta distinción para determinar la incidencia de los errores en la comunicación, Burt & Kiparsky (1972, en Akouaou & Bouzekri, 2011) establecen dos gramáticas paralelas a la clasificación del error, una global y otra local. Cada una se dirige al desarrollo de dos competencias distintas. La gramática global apunta a la competencia de la comunicación y la local hacia la competencia lingüística. La prioridad que se le dé a una de las dos dependerá de los propósitos del aprendizaje de la LE. La Figura 16 resume y demuestra cómo se constituyen las categorías de la Taxonomía del Efecto Comunicativo.

Figura 16: Taxonomía del Efecto Comunicativo



Fuente: Elaboración propia

Analizar los errores desde esta perspectiva también puede ayudar al profesor en la tarea de la corrección. Normalmente el profesor trata de corregir todos los errores, pero de acuerdo a la clasificación global/local, si el propósito es desarrollar la competencia comunicativa, esta tarea no es necesaria. Corregir aquellos errores globales puede tener mejores resultados que corregir todos los que sean locales. Esta corrección selectiva puede ser más efectiva y brinda mayor confianza en los aprendices, mientras que hacer correcciones continuas llega a ser incómodo y desmotivador para los aprendices. Si bien puede presentarse una gran cantidad de errores locales pero una vez desarrollada cierto nivel de comunicación, el aprendiz puede dedicar más atención a aquellos errores locales.

4.4 Conclusiones

Evidentemente las taxonomías citadas en este trabajo no abarcan todas las existentes, sin embargo brindan un panorama de las distintas corrientes teóricas que han abordado el tema del error y su análisis así como de las posibilidades para nuevas investigaciones. También es importante señalar que es a partir del AE que las taxonomías se han extendido ampliamente de acuerdo al objetivo de sus análisis y reflejan la relación con alguna de las teorías lingüísticas y de aprendizaje que las respaldan y que forman parte de la evolución del contexto social y cultural en el que surgieron.

La primera de ellas, la taxonomía de Categorías Lingüísticas y su descripción del error de acuerdo al nivel y constituyente lingüístico deja ver fundamentos estructuralistas y conductistas al considerar únicamente los rasgos observables de las producciones y de acuerdo a la ubicación dentro del sistema lingüístico. Aunque estas categorías no toman en cuenta la actividad cognitiva del aprendiz, a nivel descriptivo puede ser una de las primeras aproximaciones al error.

La taxonomía de Estrategia Superficial mantiene el enfoque en los rasgos externos del error pero comienza un enfoque interno hacia su origen. Las características de adición, omisión, etc., permanecen en el nivel externo pero su sistematicidad despierta el interés por conocer los procesos cognitivos que las llegan a causar. De manera similar, la Taxonomía de la Sistematicidad es un ejemplo claro del particular interés en una de las características del error. Ambas representan el comienzo del giro de la teoría conductual-estructural hacia la GU y la Psicología Cognitiva.

Ahora bien, en la Taxonomía Comparativa se puede distinguir dos principales teorías, el AC y la Teoría de la Construcción Creativa. Este enfoque abarca, por un lado, aquellos errores resultado de la influencia de la L1 (interlingüales) que no discriminan entre interferencia positiva y negativa, y por otro, aquellos errores que no son resultado de la influencia de la L1 sino de la propia capacidad creativa del aprendiz para descubrir cómo funciona una LE (intralingüales). Vale la pena retomar una de las conclusiones de Johnson (2008) cuando indica el movimiento del conductismo al mentalismo reflejado a través del cambio del AC a la Teoría de la Construcción Creativa. El término *construcción creativa* está estrechamente relacionado con las ideas innatistas de adquisición de la L1 y destaca la importancia del aprendiz al ser este el organismo de donde surge la construcción del lenguaje.

Resultado de la evolución psicolingüística y la integración de la semántica y pragmática es la perspectiva de la Taxonomía de Efecto Comunicativo basada en las prácticas de enseñanza hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. El interés por las funciones del lenguaje y su utilidad para el aprendiz sin duda repercute en el análisis de los errores y los aborda de acuerdo con su incidencia en la comunicación en busca de técnicas diferentes y eficaces para su corrección o tratamiento. Al mismo tiempo, la separación de los errores en dos categorías origina también la distinción entre una gramática local y una global, dirigida la primera a la competencia lingüística y la segunda a la comunicativa.

A manera de conclusión, cabe mencionar que aunque cada taxonomía está motivada por distintos propósitos u objetos de estudio no significa que se excluyan entre ellas. Por el contrario, es posible y recomendable complementarlas y usar dos o más para un análisis completo y profundo al igual que de los procesos cognitivos o mecanismos que intervienen. Una forma de llevar a cabo esta labor de análisis sería utilizar al menos una taxonomía de descripción y otra de explicación. En este punto resulta relevante retomar la intervención de Porquier (1977, en Akouaou & Bouzekri, 2011) al señalar que cada análisis puede requerir establecer una taxonomía en función de las necesidades y objetivos de cada caso. Otra alternativa similar puede ser acudir a las taxonomías existentes y tomar lo que sea útil de cada una según los intereses particulares.

Conclusiones Generales

Como se menciona al principio de este trabajo, uno de los principales intereses y preocupaciones del docente (y también del aprendiz) es, además de tener los fundamentos teóricos, contar con las estrategias de acción para saber actuar antes las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de una LE. Para finalizar esta recopilación bibliográfica, en esta última sección partimos de algunos de los puntos más relevantes que se plantearon en los cuatro capítulos anteriores para después sugerir algunas implicaciones metodológicas que favorezcan una actitud positiva hacia el error y algunas estrategias con el fin de: (1) guiar al profesor y al aprendiz respecto al tratamiento del error, (2) aprovechar la información que proporciona el error y (3) desarrollar estrategias para su tratamiento y corrección.

En este trabajo se aborda la noción del error en el aprendizaje de una LE y de los mecanismos internos que lo conforman por medio de la psicolingüística, cuyo desarrollo ha permeado las distintas aproximaciones a la enseñanza de lenguas y por ende al error. Estas aproximaciones han dependido igualmente del papel otorgado al aprendiz, al medio (profesor, contexto, etc.) y a la lengua misma.

Partiendo del conductismo estructural se observa el valor negativo o limitado del error al considerarlo como el producto de la interferencia de hábitos de la L1 a la LE y cuyas prácticas didácticas se centran en su prevención y corrección en el aprendiz considerado un sujeto pasivo y omitiendo cualquier actividad cognitiva. A pesar de esta noción limitada, fue la base para una de las teorías con mayor auge en la adquisición de lenguas el Análisis Contrastivo (AC). Los supuestos del AC plantean la influencia de la L1 como la única causa de las dificultades y de los errores en la LE o L2, por lo que la comparación de las lenguas podría identificar todas las posibles dificultades traducidas en errores.

La teoría generativista de Chomsky y la Gramática Universal, por otro lado, refuta la teoría mecanicista del AC para proponer una perspectiva más amplia del desarrollo del lenguaje que otorga al hablante la capacidad de descifrar un sistema lingüístico y otorgar una función positiva en la actividad cognitiva del aprendiz. Aunque Chomsky hace a un lado el contexto como factor en la adquisición del lenguaje y

presenta cierta ambigüedad en sus conceptos, sus supuestos impulsaron y marcaron el inicio de una nueva perspectiva hacia el error y su importancia en el aprendizaje de una L2/LE.

Las deficiencias de metodologías anteriores y las nuevas contribuciones a la psicolingüística se manifestaron en distintas alternativas teóricas sobre la enseñanza de lenguas. Con las aportaciones de la semántica, la pragmática y las ciencias cognitivas, surge el carácter comunicativo y funcional del lenguaje así como la indagación en los prerrequisitos cognitivos y lingüísticos. Consecuentemente se refuerza la aproximación al error como algo inevitable y necesario para el aprendizaje, su categorización y como indicador de los procesos y estrategias de aprendizaje de la lengua meta.

La teoría que resurge y continúa con el desarrollo de las nuevas posturas hacia el error, incluso con otra denominación, es la de Corder con el Análisis de Errores (AE). El error o *producción idiosincrática* representa el producto del rol activo del aprendiz y de sus procesos para apropiarse de la lengua meta abarcando todas aquellas producciones con influencia de la L1 como aquellas que son resultado de hipótesis, procesamiento y reestructuración de información sobre la lengua misma. De esta manera, en sincronía con los nuevos enfoques comunicativos y funcionales del lenguaje, el AE se conforma por una serie de etapas para identificar, describir, clasificar y explicar la naturaleza de los errores y de donde se desprenden reflexiones y taxonomías de distintos autores. Se favorecieron así nuevas perspectivas en la comprensión de procesos de adquisición y aprendizaje con un especial énfasis en el significado, interacción social y el desarrollo de una competencia comunicativa en el aprendiz y de nuevos modelos cognitivos de procesamiento de LE.

Por esta razón, aún con críticas sobre sus bases materiales y metodológicas, el AE es considerada una herramienta de la investigación del proceso de aprendizaje. Al utilizar datos reales y aplicables a la enseñanza de lenguas, el AE desplaza al Análisis Contrastivo (AC) y se vuelve parte de los procedimientos en la búsqueda de nueva información específica sobre los mecanismos en la adquisición y aprendizaje de lenguas.

Para el profesor, aprendiz e investigadores, el error y su análisis psicolingüístico brindan información valiosa sobre la descripción y clasificación de errores y de los procesos internos y/o estrategias del aprendiz. Se trata entonces de una herramienta para el progreso de su aprendizaje y, como en cualquier campo de conocimiento, para

aprender de los propios errores. Para el enseñante y/o investigador, más que un factor en la evaluación, es una fuente de retroalimentación, un diagnóstico para comparar y evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza, material, etc. El error representa una muestra o resultado del sistema lingüístico que el aprendiz está usando en un determinado momento y de los procesos subyacentes a este uso.

En cuanto a las taxonomías existentes, algunas de ellas se refieren a la etapa de descripción y otras a la explicación de sus causas. Cada taxonomía aporta características importantes y por ello se sugiere la combinación de algunas. Las taxonomías sintetizadas por Dulay, Burt & Krashen (1982), por ejemplo, engloban las diferentes perspectivas de clasificación existentes por su descripción y explicación. Asimismo, es posible combinar taxonomías de ambas etapas. Por ejemplo, la taxonomía de Estrategia Superficial y la de Categoría Lingüística podrían complementarse con la Taxonomía Comparativa, para una mayor retroalimentación en su análisis. Es difícil enfocarse en un solo tipo de error; depende en gran medida del propósito del análisis y del enfoque didáctico. Por ejemplo, para los enfoques comunicativos y de tareas, parece más significativo enfocarse en la clasificación de errores globales y locales. En mi opinión, sería posible que la clasificación de error inter e intralingual es bastante útil para conocer el origen y los procesos cognitivos involucrados; y la clasificación de errores locales y globales sería útil para establecer criterios y estrategias de corrección.

Una de las maneras en que los errores reflejan el progreso del aprendizaje es la interlengua (IL) o dialecto idiosincrático. El conjunto de las producciones idiosincráticas que construye el aprendiz, correctas o incorrectas, representan aquellos componentes que el aprendiz ha logrado hacer parte de su competencia (lingüística o comunicativa) en la LE, así como los intentos o hipótesis para usar aquellos que aún no descifra. Aquellos errores sistemáticos de la IL pueden considerarse un medio para identificar los elementos que el aprendiz aún conserva de su L1 y lo cerca que está del dominio de la LE.

Asimismo, el dinamismo y la sistematicidad de la IL constituyen una herramienta imprescindible para observar los procesos que operan en diferentes momentos del aprendizaje. Aunque para comprender y explicar su desarrollo y procesos han intervenido diversas teorías entre las que figura el conductismo, el innatismo; la teoría de la Interacción; la Teoría del Monitor, etc., **Corder y Ellis** concuerdan en que para que la IL mantenga su dinamismo y se acerque más a la

lengua meta debe haber una continua negociación de significados en una variedad de situaciones espontáneas y de esta manera evitar fenómenos que la interrumpan como sucede con la fosilización.

A manera de cierre, el error colabora con la tarea de describir y explicar la IL. Por medio de la tipología de los errores, es posible caracterizar una parte de las producciones idiosincráticas del aprendiz y a través del análisis de estos errores se pueden explicar algunos de los factores y procesos que dan lugar al dialecto idiosincrático de cada aprendiz.

Implicaciones Metodológicas

Este trabajo monográfico cumple su propósito en tanto que recupera la información correspondiente a la revisión teórica sobre el error en el aprendizaje de LE. Sin embargo, el proceso de búsqueda y elaboración me permitió construir mis conclusiones personales en cuanto a qué implicaciones metodológicas podría tener a futuro un trabajo de esta naturaleza. Por ello, en los siguientes párrafos se presentan algunas sugerencias que podrían ser adaptadas a la práctica docente o bien, ser el punto de partida para otros trabajos de investigación.

Primeramente, todo lo planteado en cada capítulo de esta monografía obliga a reformular el concepto de intervención pedagógica en la construcción de la competencia de la LE. Esta orientación de la enseñanza de lenguas genera propuestas comunicativas alternativas y el diseño del currículum basado en el proceso, no el resultado, como articulador de la programación de un curso de lengua. Para ello, uno de los requisitos para el profesor es contar con el conocimiento sobre las estrategias cognitivas de aprendizaje en los procesos de reestructuración y apropiación del sistema lingüístico de la LE; mismas que proporcionan información sobre los procesos que llevan a la producción de formas idiosincráticas del aprendiz así como el respeto y promoción de la autonomía del aprendiz y sus capacidades.

Respecto a las implicaciones en el papel del error, la perspectiva de metodologías hacia la comunicación o la realización de tareas no brinda mucha atención a la corrección de errores, a menos que represente un obstáculo en la competencia comunicativa del aprendiz. No obstante, los avances y profundización en procesos psicolingüísticos han demostrado que su análisis y tratamiento puede favorecer tanto las prácticas de la enseñanza como el desempeño y concientización

del alumno sobre su aprendizaje. A continuación se mencionan de forma breve algunos aspectos en que el error y su análisis pueden integrarse en la enseñanza de acuerdo a los nuevos enfoques de la enseñanza y aprendizaje lenguas.

- En primer lugar, la actitud del profesor hacia el error debe ser positiva para así poder transmitir el mismo sentido al aprendiz. Que el profesor haga saber al aprendiz que el error es parte del proceso y lo considere una buena señal del rendimiento del aprendiz, además de su utilidad para aprender a través de ellos.
- En lo que respecta al error, es importante que el profesor no sólo identifique los errores, es necesario continuar con las otras etapas del AE, su descripción y explicación son necesarias para saber de qué forma corregirlos. Para ello también requiere conocer las diferentes taxonomías y así poder utilizar la que sea más útil según el caso.
- Así también, es fundamental que los descubrimientos sobre el error y el desarrollo del lenguaje sean aplicados en las prácticas de enseñanza. En otras palabras, si estos estudios nos proporcionan datos sobre los factores, procesos, estrategias, etc., esta información debe ser usada para hacer las modificaciones necesarias y mejorar las condiciones de aprendizaje en clase.
- Enseguida, se debe tomar en cuenta la diversidad de factores que intervienen en el aprendizaje y que implica conocer a los alumnos tal como la edad, el contexto, motivación, actitud, creencias. Esta información será útil para seleccionar las estrategias que hagan que el alumno reflexione sobre sus prácticas como aprendiz de lengua y reconozca tanto sus aptitudes y debilidades.

Entre las razones que llevan a la búsqueda de las causas de los errores está la de formular los criterios y estrategias de corrección. Sin embargo, en el transcurso de esta búsqueda han surgido muchas interrogantes sobre la efectividad de la corrección, el momento adecuado para corregir, qué errores deben ser corregidos así como las preferencias de los aprendices. Pese a que no hay una respuesta única a estas preguntas, si hay algunas acciones recomendables en el tratamiento del error.

- Con el fin de identificar si se trata de un error o de una falta, podemos proporcionar al aprendiz el tiempo y oportunidad para autocorregirse. Si es así, no será necesario intervenir. De lo contrario podemos continuar con el siguiente punto.

- El momento de corrección puede variar, si la prioridad es la forma, la corrección es más frecuente, pero si se trata de la comunicación, se enfocará sólo en los errores que la obstruyan. Con la misma dinámica, el tipo de errores a corregir dependerá de la prioridad de corrección gramatical o comunicativa, además de aquellos que se vuelvan frecuentes con el fin de evitar un estancamiento de la IL, conocido como fosilización.
- Por otro lado, lo ideal en cuanto a la corrección de errores sería que el aprendiz se pueda auto-corregir a través de algunas acciones del profesor que le permitan desarrollar esta capacidad (distinción entre falta y error). Una de ellas es que el profesor limite el impulso de corregir los errores inmediatamente y darle la oportunidad al alumno de despertar sus procesos de control autónomo.
- Se recomienda también evitar rutinas de corrección que produzca una dependencia en el aprendiz para corregir sus errores. La repetición de correcciones continuas también puede causar incomodidad en los aprendices, explicar la razón de estos errores y ayudarlos a que ellos también descubran las causas puede evitar su repetición.

Otros componentes y acciones que pueden optimizar las prácticas respecto al error están vinculados con la planeación didáctica, algunas de ellas pueden ser:

- Incluir estas nociones de error en el currículum. Plantear la existencia de errores transitorios, sistemáticos, fosilizables o fosilizados, etc., puede facilitar las decisiones en cuanto a qué, cómo y cuándo corregir.
- Establecer los criterios de corrección de acuerdo al objetivo del curso, a los intereses y necesidades del aprendiz.
- Emplear materiales que den espacios de libertad para la formulación de hipótesis y considerar una variedad de contextos que les permitan experimentar con la lengua extranjera.

En este marco, la didáctica de lenguas debe ser favorecida al existir un conocimiento más amplio en esta área y disponible para los profesores. El interés por realizar este trabajo fue la situación de algunos profesores al no saber por qué algunos estudiantes repetían constantemente determinados errores e impedía su progreso. Creo y comparto la opinión de Baralo (2009) cuando expresa lo siguiente:

“El AE debe ser parte fundamental de la formación de cualquier persona que, por intereses investigadores y/o didácticos, pretenda entender un poco mejor el proceso de adquisición y uso de una lengua no nativa.” (Baralo, 2009, p.2).

Si bien muchos profesores no cuentan con los fundamentos teóricos sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas, sí tienen una gran vocación en esta disciplina y un acercamiento a la evolución del papel del error y su análisis será un instrumento ventajoso en su desempeño al tomar decisiones respecto al aprendizaje de sus alumnos.

Como reflexión final, pese a las críticas que ha recibido el AE en sus inicios y de cierta forma por su ambicioso interés de explicar la adquisición del lenguaje por medio de los errores y la amplia variedad de taxonomías, ha demostrado ser provechoso en la comprensión de los procesos de adquisición y aprendizaje. Considero que para un profesor de lenguas interesado en ayudar a sus alumnos en su aprendizaje es crucial profundizar en el AE dado que el cambio de actitud hacia el error requiere en primer lugar de conocer los mecanismos internos del aprendizaje de una lengua. Además, el reconocimiento del papel del error va de la mano con otros procesos que están detrás de distintas problemáticas en la práctica diaria de la enseñanza de lenguas tales como la fosilización de errores o el estancamiento de la interlengua de los aprendices. Igualmente, ser conscientes del papel de error implica no sólo describir y explicar su naturaleza sino también en lugar de evitarlos o castigarlos, se aprovechen para el mismo aprendizaje del alumno, potenciando así las prácticas didácticas del profesor. En un sentido más amplio, podemos impulsar a corregir los errores de forma fructífera y así se vuelva una herramienta del aprendizaje, es decir a aprender de los mismos errores y ser conscientes del progreso y promoviendo la autonomía.

REFERENCIAS

- Akouaou A. (s.f.). *Enseignement et apprentissage : la part de choses*. Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement.
- Akouaou A., & Bouzekri, O. (2011). *Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en interlangue*. Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement. (en línea) Disponible en <https://www.etudier.com/dissertations/Analyse-Des-Erreurs/230103.html>
- Alexopoulou A. (2011) La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (en línea) Vol. 5 (No.9) 86 – 101. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/pdf/Alexopoulou2.pdf>
- Astolfi, J.P. (1999). *El «error», un medio para enseñar*. España: Diada Editora.
- Baralo, M. (1996). Innatismo e interacción. *Actas del VII Congreso de ASELE*, 123 - 128 (en línea) Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf
- Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 3 (5), 27 - 31. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-5-2009>
- Bueno, G. A. (1992) Marco de referencia para el análisis de errores. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 8, 41- 74 (en línea) Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958966>
- Burt, M. K. (1974) *Error Analysis in the adult EFL Classroom*. Defense Language Institute, Texas (en línea) Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=Error+Analysis+in+the+Adult+EFL+Classroom&id=ED091950>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya : Mouton
- (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35 (1), 26 – 58.
- (1987). « On the Nature, Use and Acquisition of Language ». En Pütz, Martin. (1992). *Thirty Years of Linguistic Evolution*. U. S. A: John Benjamins.

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' Errors. En J. C. Richards (1973). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London : Longman.
- (1971). Idiosyncratic Dialect and Error Analysis. En J. C. Richards (1973). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London : Longman
- Dessus, Ph. (Janvier 2006). *Erreur et apprentissage*. IUFM Grenoble. Disponible en : <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/erreur.html>
- Draghici, A. (feb. 2002) Astolfi : L'erreur, un outil pour enseigner. *Les stratégies d'enseignement au collège et à l'université*. EDU 7490. Disponible en: https://www.zotero.org/groups/erreur_valuation_et_rle_de_lenseignant/ur/items/itemKey/TGRREFIN
- Dulay, H. & Burt, M. (1973). Should we Teach Children Syntax. *Language Learning*, 23 (2), 245 – 258.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*. 24 (1), 37 – 53.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (2009). Interlengua y aprendizaje/adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Vol.3 (No. 5), 50 – 54. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53171339a4837.pdf
- Gaston, D. (2009). *Les clés du français correct*. France: City Éditions.
- Hammad, A. M. (2016). A Review Study of Error Analysis Theory, en *International Journal of Humanities and Social Science Research*. Vol. 2, 49 – 59.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. Trad. De Beatriz Álvarez Klein. México: FCE.
- Krashen, D. S (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. En Gramley, S. & Gramley V. (2008). *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis, 51 – 60.
- Maicusi T & Maicusi P., Carrillo L. (1999-2000) El error en la adquisición de segundas lenguas. En *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Vol.11, 168-173 (en línea) Disponible en: <http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&sl=en&tl=es&u=http%3A%2F%2Fwww.encuentrojourn.org%2Ftextos%2F11.17.pdf>
- Marquilló, L. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris: Clé International.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Richards, J. C. (1970). A non-contrastive error analysis. *Tesol Convention*. San Francisco. (en línea). Disponible en: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED037721.pdf>
- Richards, J. C. (1971). *Error Analysis on Second Language Strategies*. University Laval Quebec, Canada. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED048579>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En J. C. Richards (1973). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London : Longman.
- Socket, G. & Springer C. (s.f.). *Vers une nouvelle conception du traitement de l'erreur*. Université Marc Bloch. Strasbourg, France. Disponible en : <http://www.infotheque.info/cache/8137/plessner.u-strasbg.fr/dess/projet01/html/erreundef.htm>
- Tine, I., & González de Uriarte, M. C. (2017). *Estudio de errores de interlengua de alumnos hispanohablantes en el aprendizaje de francés como lengua extranjera*. México: Universidad de La Laguna, Coahuila.
- Veiz, J. M. (2006). *Formación en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Argentina: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Lenguaje y Pensamiento*. Bueno Aires: La Pléyade.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *Tesol Quarterly* 4 123 – 130.

Zanon, J. (2007) Psicolingüística y Didáctica de las Lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Marco ELE. Revista de Didáctica* (5)1-30.