EL ERROR Y SU CONSIDERACIÓN EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

INMACULADA BARBASÁN ORTUÑO

Universitat Politècnica de València

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el correcto uso de la lengua ha sido una constante a lo largo de la historia del español. Esta especial inquietud por la precisión y la corrección en la expresión arranca casi con los primeros vestigios conservados de nuestra lengua y alcanza su cenit entre los siglos XV y XVIII. Ya, en 1492, Nebrija sistematiza en su *Gramática* las reglas para una correcta expresión y enseñanza de la lengua, un camino posteriormente ampliado con las aportaciones de eruditos como Covarrubias o Mayans, entre otros.

En este contexto de persecución de la perfección expresiva, el error ha sido tratado tradicionalmente de manera punitiva o, incluso, satírica. Las equivocaciones o desviaciones en el uso de la lengua han sido vistas históricamente como elementos que debían superarse para alcanzar una correcta expresión, y su abuso en el habla o en la lengua escrita han sido sinónimo de rusticidad o de escasa instrucción. En este congreso dedicado a Cervantes podríamos ejemplificar este hecho con la cómica manera en la que el autor destaca, en su *Quijote*, la selva de errores sintácticos y semánticos en que incurre uno de los personajes de la novela, el desventurado vizcaíno, que dice así: "Anda, caballero que mal andes; por el Dios que crióme, que, si no dejas coche, así te matas como estás ahí vizcaíno" y que se podría traducir como: "Vete, caballero, en hora mala, que, por el Dios que me crió, si no dejas el coche es tan cierto que este vizcaíno te matará como que tú estás aquí".

Esta consideración del error en la expresión como un factor que envilece a quien usa incorrectamente la lengua ha permanecido constante no solo en los textos literarios que nos han llegado, sino también en el ideario de maestros, aprendices e investigadores hasta fechas relativamente recientes.

En este trabajo nos vamos a centrar, por una parte, en algunos de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más influyentes desde el siglo XX hasta la actua-

lidad y cómo sus aportaciones han contribuido a la evolución de la percepción del error y, por otra, en el tratamiento que se le ha dado en el Plan Curricular Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), documentos que han se han erigido en guía de centros y docentes de español como lengua extranjera (E/LE) de todo el mundo.

MÉTODO AUDIOLINGÜÍSTICO

En la primera mitad del siglo XX, en Estados Unidos la enseñanza de las lenguas extranjeras se basaba en la lectura y comprensión de textos escritos. Sin embargo, la entrada del país en la Segunda Guerra Mundial creó la necesidad real de que el personal militar pudiera desenvolverse en diferentes lenguas. Por ello, el gobierno pidió la ayuda de las universidades para desarrollar programas de lenguas extranjeras que satisficieran su demanda y, como la prioridad era adquirir cierto nivel de conversación, resultaba obvio que no podían basarse en sus cursos convencionales. Finalmente el ejército adoptó el "método del informante", que priorizaba el habla y las estructuras básicas de la lengua. Dicho sistema lo había desarrollado Bloomfield en Yale con el objetivo de que los antropólogos y lingüistas aprendieran las lenguas de los indios americanos.

Paralelamente, en 1939, Fries, director del Instituto de inglés de la Universidad de Michigan, adoptó junto con sus colaboradores un nuevo método también basado en las estructuras de la lengua. Los alumnos primero eran expuestos a la lengua, la empleaban prestando especial atención a la pronunciación y progresivamente aprendían sus estructuras gramaticales.

En este contexto que aúna el interés por la enseñanza de lenguas extranjeras y las iniciativas políticas del gobierno para favorecerla nace el Método Audiolingüístico a finales de los cincuenta. Para adaptarse a las nuevas necesidades, los especialistas en enseñanza de idiomas decidieron desarrollar un esquema que combinaba la experiencia de los programas del ejército y el Enfoque Audio-Oral propuesto por Fries junto a conceptos derivados de la psicología conductista. Este método, en el que destaca la importancia del medio oral frente al escrito, fue rápidamente adoptado por las escuelas y universidades americanas.

¿Cuál es su posicionamiento frente al error? La influencia del conductismo se hace patente en el esquema adoptado de estímulo-respuesta-refuerzo: la conducta verbal del alumno está condicionada tanto por el estímulo como por el refuerzo del profesor o los compañeros. Así se justifica la idea de que la lengua es hábito.

De ahí también el rechazo frontal a los errores: como el aprendizaje consiste en adquirir e interiorizar las estructuras de una lengua mediante la repetición, cada error es un fracaso en dicho proceso y es necesario evitarlo a toda costa en pos de la corrección.

LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LA LENGUA

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa se hallan en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a finales de los sesenta. Nace como reacción a la Enseñanza Situacional, enfoque estructuralista que había quedado obsoleto, y como consecuencia de la nueva situación política europea: la firma en 1957 del Tratado de Roma, origen del Mercado Común Europeo, fomenta la necesidad de enseñar a los adultos las principales lenguas de los países miembros. Por ello, el Consejo de Europa consideró de gran importancia articular métodos alternativos para la enseñanza de idiomas.

En 1972 Wilkins propone una definición funcional de la lengua según la cual hay que trabajar con los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua y que se dividen en categorías nocionales y de función comunicativa. Esta nueva visión tuvo una gran influencia en el diseño de libros de texto y programas lingüísticos primero en Gran Bretaña y después en toda Europa.

La Enseñanza Comunicativa destaca, por encima de la corrección, la importancia de obtener fluidez. Para conseguirla, este método se basa en la lengua y material auténticos y se trabajan la coherencia y la cohesión como elementos constitutivos de un texto.

En cuanto al tratamiento del error, se entiende que cada alumno crea la lengua a través del ensayo y del error, por lo que este ya no es visto como una lacra. El objetivo que se persigue no es tanto la corrección formal como la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.

EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

El origen de la teoría del Análisis Contrastivo, en auge en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, se remonta al final de la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos. La incorporación al sistema educativo de hijos de inmigrantes de orígenes no anglófonos abre un escenario diferente e impone la necesidad de revisar los materiales de instrucción existentes y las teorías en que se basan.

En este contexto Fries (1945) considera esencial la comparación entre la lengua nativa del estudiante y la lengua que está aprendiendo. Un nuevo paradigma que es desarrollado posteriormente por Weinreich en 1953 *y fundamentalmente por* Lado (1957). Este lingüista norteamericano, hijo de padres españoles, experimenta en carne propia la complejidad de aprender una segunda lengua (L2), el inglés, desde la perspectiva del estudiante adulto. En su estudio Lado contrapone los elementos y estructuras correspondientes de dos lenguas (inglés y español) para señalar y delimitar las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos y poder establecer las dificultades que se pueden encontrar los estudiantes de ambas lenguas.

Esta teoría arranca de la comparación y análisis de dos sistemas lingüísticos (independientemente de sus realizaciones concretas) para establecer sus diferencias y semejanzas en sus niveles fonológico, gramatical, léxico y cultural. A partir de sus diferencias, se pretende predecir los obstáculos con los que se encontrará el aprendiz de una L2 con el propósito de poder atajarlos desde el principio.

Esta filosofía asume que el mayor problema con el que se enfrenta el estudiante de una L2 es la influencia de la primera lengua (L1), ya que esta interfiere en el proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio y, por tanto, es la causa principal de los errores que se cometen. Por ello el error, cuya única fuente es la L1, es intolerable porque genera hábitos incorrectos y se percibe como un elemento que hay que evitar a toda costa para que no se fije.

EL ANÁLISIS DE ERRORES

El Análisis de Errores nace de la mano de Corder en 1967 y está influido por el generativismo de Chomsky (1964), para quien toda persona posee un mecanismo innato mediante el cual en la infancia puede inferir todas las reglas de la lengua materna y, una vez asimiladas, comprender y producir nuevos enunciados. En este proceso, el niño construye su propio sistema lingüístico aumentando gradualmente su competencia hasta llegar a dominar la lengua. Pero antes de llegar a este último estadio, genera secuencias erróneas por desconocimiento de las restricciones parciales de las reglas que aprende. Producir errores, pues, es una fase natural del aprendizaje.

Corder aplica las investigaciones de Chomsky (que era reacio a la posibilidad de extrapolar su teoría) a la adquisición de la L2, previendo un proceso similar o, al menos, el empleo de algunas estrategias análogas. Del mismo modo que los errores de los niños se consideran una producción normal de una fase del aprendizaje, las

producciones incorrectas del aprendiz de una L2 serían índices de los diferentes estadios del proceso de apropiación de la lengua.

A partir de las producciones reales de los aprendices, Corder (1981) propone los siguientes pasos: identificar los errores en su contexto; clasificarlos y describirlos; buscar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas de las fuentes de cada error para encontrar una explicación y, por último, evaluar su gravedad y buscar soluciones.

La principal aportación de esta técnica es la reflexión de que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. A partir de este momento los errores no se valoran negativamente como fuente de distorsión del proceso de aprendizaje, sino que se juzgan positivamente: se consideran una estrategia interna y necesaria a través de la cual se manifiesta el proceso de aprendizaje del estudiante, así podemos observar su evolución en las diferentes etapas de adquisición de la lengua. El error proporciona mucha información útil al docente: informa de las estrategias de aprendizaje empleadas y ayuda a determinar las áreas que presentan mayor dificultad para los alumnos.

LA HIPÓTESIS DE LA INTERLENGUA

El término *interlengua* lo acuña Selinker (1969, 1972). No obstante, hay otros autores que, de manera paralela o más tardía (Corder en 1969 y 1971, Nemser en 1971 o Porquier en 1974), proponen otras etiquetas para explicar este concepto, que matizaban de diferentes formas.

Todas estas aportaciones confluyen en la consideración actual de la interlengua que el Instituto Cervantes en su Centro Virtual define como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Es decir, el estudiante de una LE construye una gramática mental de la lengua que está estudiando y que modifica y amplía conforme su competencia comunicativa es mayor. De este modo, pasa por una serie de etapas de interlenguaje que forman un *continuum* en el que dichas fases, transitorias, se sustituyen por otras cada vez más próximas a la L2. Este sistema sería, por una parte, diferente al de la lengua meta y al de la lengua materna y, por otra, tampoco se puede considerar como una simple mezcla de ambos puesto que contiene reglas que son propias y específicas de un determinado estado del aprendizaje.

En la hipótesis de la interlengua el error es un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje. Para Corder (1981) los errores tienen tres vertientes positivas. En primer lugar, son útiles para el docente ya que si los analiza sabrá en qué punto del aprendizaje se halla el alumno en relación con el objetivo propuesto. En segundo lugar, son útiles para el investigador, ya que le ofrecen indicaciones sobre los procesos y las estrategias empleadas por el aprendiente. En tercer lugar, son también esenciales para este último, puesto que con ellos puede validar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende, es decir, son una estrategia más para aprender.

EL ENFOQUE NATURAL

En 1983 Krashen y Terrell presentan los principios y la práctica de una nueva propuesta llamada Enfoque Natural. Esta considera la comunicación como la función más importante de la lengua y se centra en el significado, acentuando la relevancia del vocabulario y prestando escasa atención a la gramática.

Los autores proponen una hipótesis en la que diferencian dos nociones para distintas formas de desarrollar la competencia en una segunda lengua: *adquisición* y *aprendizaje*. La *adquisición* es la forma *natural* y hace referencia a un procedimiento similar al desarrollo de la lengua materna en los niños, un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural de la lengua mediante su comprensión y su uso para la comunicación de significados. Mientras, el *aprendizaje* alude a un proceso consciente mediante el cual se desarrollan las reglas sobre la lengua. Según esta teoría, nos comunicamos en una L2 mediante el sistema lingüístico adquirido, no a través del aprendizaje consciente que, sin embargo, es el monitor que sirve para comprobar lo que produce el sistema adquirido. Asimismo, esta teoría asegura que está demostrado que en la lengua materna la adquisición de estructuras gramaticales posee un orden predecible y que, por tanto, un orden natural semejante se da en la adquisición de L2. Así, dentro de esta hipótesis los errores se consideran como señales de los procesos naturales de desarrollo, ya que durante la adquisición de una segunda lengua los errores de desarrollo son semejantes en todos los alumnos independientemente de cuál sea su lengua materna y la distancia (gramatical, léxica, etc.) que la separe de la L2.

EL PLAN CURRICULAR CERVANTES Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Pasamos al tratamiento del error en los marcos estatal y europeo a partir de sus documentos clave: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el MCER.

Del articulado del Instituto Cervantes se derivaba la necesidad de elaborar un documento marco que estableciera directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. El primer documento del Plan Curricular se publica en 1994 con el propósito de renovar el currículo en sus centros y dotarlo de una orientación pedagógica sólida en el campo de la enseñanza del E/LE. No obstante, es también una iniciativa planteada abiertamente como punto de partida y reflexión crítica, no como conjunto de prescripciones académicas a seguir.

En el Plan Curricular de 1994, el error merece un epígrafe aparte en el que ya su enunciación, "Replanteamiento del error", nos anticipa su distanciamiento del enfoque tradicional y su aproximación a las nuevas corrientes de investigación. El error es formulado como "[…] un factor inevitable en el camino hacia la aprehensión del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje" (86). El error, pues, se valora positivamente como un elemento fundamental en la progresión del aprendizaje.

Además, por un lado, se subraya que no siempre es fruto del desconocimiento de un determinado recurso lingüístico, sino que se puede deber a la incapacidad de aplicar ese conocimiento correctamente en una situación de comunicación espontánea. Por otro, se destaca la importancia de que todas las actividades del aula estén dirigidas a capacitar a los alumnos para desenvolverse en situaciones reales de comunicación y es en este marco donde el docente deberá valorar cómo y cuándo corregir los errores.

Más tarde, la publicación del MCER obliga al Instituto Cervantes a actualizar su Plan Curricular a las nuevas necesidades. En 2006 se publica el nuevo Plan, un ambicioso proyecto en el que se fijan y desarrollan los seis niveles de referencia según las recomendaciones del Consejo de Europa y que aspira a servir de guía a todos los enseñantes de E/LE en el mundo.

No obstante, en este nuevo texto el tratamiento del error no es tan explícito. Hay solo un punto que da cuenta de los diferentes procesos con los que se asimila una L2 y se citan mecanismos como la *transferencia*, que supone "movilizar conocimientos de otras lenguas para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua" (*PCIC, A1-A2* 488) y la *inferencia*, que consiste en el uso de la información conocida para extraer significados en la lengua y prever resultados. Dichos mecanismos tienen que ver con la influencia de la lengua materna u otras lenguas a la hora de aprender una L2 y están marcados positivamente en cuanto que

se consideran herramientas de ayuda y no obstáculos para el correcto aprendizaje de una lengua. Sin embargo, no se hace ninguna definición de la naturaleza del error ni valoraciones manifiestas como en el Plan de 1994; aunque sí se indica que se deben identificar sus causas, clasificarlos y diferenciarlos de las faltas y buscar los recursos adecuados para conseguir que no se repitan. Por tanto, si bien no se detiene en su definición ni en su tratamiento, sí se tienen en cuenta como objeto de estudio y reflexión para los destinatarios del documento.

Si pasamos a considerar el contexto en el que se gestó el MCER, los principales inconvenientes a los que se enfrentaban los actores inmersos en la enseñanza o aprendizaje de una LE eran la dificultad a la hora de determinar contenidos mínimos, la sobreabundancia de nomenclaturas para los diferentes niveles y la difícil convalidación o correspondencia de dichos niveles en los distintos países. Por ello, en el marco de la convergencia europea, se desarrollaron diferentes iniciativas para unificar los sistemas de enseñanza de LE en toda Europa, un trabajo colectivo que dio a luz en 2001 este documento de consulta concebido como pieza fundamental del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. El MCER no fomenta una metodología concreta, sino que pretende recoger e integrar las opciones derivadas de la práctica existente, ser abierto sin ser dogmático.

Con respecto al error, lo define y lo distingue del concepto de falta. Los errores los atribuye a la interlengua del alumno; sin embargo, las faltas se dan en el plano de la actuación cuando el alumno no pone en práctica adecuadamente la competencia que posee. En cuanto a la postura que hay que adoptar, se limita a enumerar algunas actitudes y actuaciones posibles, sin indicar cuál de ellas sería más conveniente, probablemente porque está planteado como una herramienta de reflexión desde la que hay que partir para llegar a conclusiones propias. De esta manera, se deja completa libertad al docente y las posibilidades ofrecidas abarcan desde que errores y faltas demuestran el fracaso del aprendizaje, hasta que son el producto necesario y transitorio de la interlengua que desarrolla el alumno; desde que hay que erradicarlos sistemáticamente, hasta que no deberían tenerse en cuenta.

También se plantea qué uso hacer de la observación y el análisis de los errores del alumno y para resolver esta cuestión propone preguntas abiertas que se debe hacer el enseñante, como por ejemplo, si se evalúa a los alumnos principalmente en función de sus errores y faltas o, si se sopesan los errores, bajo qué criterios se hace. Este punto es esclarecedor en cuanto a su postura ya que, si bien no respalda un patrón de actuación concreto, sí que podemos sobrentender que, dado que

hay que observarlos y analizarlos, faltas y errores son elementos importantes en el aprendizaje.

CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos observado la evolución del concepto de error, desde su consideración como un fracaso del aprendiente y del aprendizaje hasta la enfatización de su valor intrínseco, perspectiva que hizo fortuna entre investigadores y docentes en los años sesenta y señaló inicialmente el camino que actualmente recorremos. Cometer un error, a partir de ese momento, ya no es necesariamente sinónimo de incapacidad del discente o del sistema educativo, sino que recibe la consideración de una señal positiva. El error es un indicio de que el proceso de aprendizaje se está desarrollando, es parte de la creatividad del ser humano y, por lo tanto, un aspecto más que interesante no solo para el alumno sino también para el docente y el investigador como objeto de estudio dado que ofrece pistas muy valiosas para todos los implicados en dicho escenario.

BIBLIOGRAFÍA

Alexopoulou, Angélica. "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9 (2011): 86-101.

Blanco Picado, Ana Isabel. "EL error en el proceso de aprendizaje" en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 38 (2002): 12-22.

Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory.* La Haya: Mouton and Co., 1964.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD-Anaya, 2002.

Corder, Stephen Pit. "The significance of Learners' Errors", *IRAL* 5. 4 (1967): 161-71 en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

Fries, Charles Carpenter. *Teaching and Learning English as a Second/Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: Instituto Cervantes, 1994.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 2006.

Krashen, Stephen y Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe, 1983.

Lado, Robert. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. *Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas.* **2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.**

Sánchez Iglesias, Jorge J. *Errores, corrección y fosilización en la didática de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 2003.

Santos Gargallo, Isabel. *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

Selinker, Larry. "Interlanguage" en *IRAL* 10. 2 (1972): 209-31 en Liceras, Juana M. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1992.

Wilkins, David A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development.* Oxford: Oxford University Press, 1976.